SOCIETATEA DE ȘTIINȚE ISTORICE ȘI FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

PROBLEME DE GRAMATICĂ ȘI STILISTICĂ

În școala generală și liceu

4
P93

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ — 1967

SOCIETATEA
DE
ȘTIINȚE
ISTORICE
ȘI
FILOLOGICE
DIN
REPUBLICA
SOCIALISTĂ
ROMÂNIA

4
P93

PROBLEME DE GRAMATICĂ ȘI STILISTICĂ

ÎN ȘCOALA GENERALĂ
ȘI LICEU

COORDONATOR : **G. BELDESCU**

LICEUL „GHEORGHE LAZĂR" BIBLIOTECA BUCUREȘTI

EDITURA
DIDACTICĂ
ȘI
PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI
1967

I.48727

Coperta: PERUSSI ANTONS

NOTĂ

Prin volumul de față, Societatea de științe istorice și filologice pune la dispoziția profesorilor de limba română referatele prezentate în zilele de 31 martie și 1 aprilie 1965 la sesiunea metodico-științifică organizată la Brașov, în colaborare cu Institutul de lingvistică din București al Academiei Republicii Socialiste România. La lucrările sesiunii au participat, pe lîngă delegații filialelor din țară ale societății, și reprezentanți ai centrelor I.P.C.D., ai Institutului de științe pedagogice, ai Editurii didactice și pedagogice, ai secțiilor de învățămînt regionale etc. Societatea consideră însă utilă *o discuție și mai largă asupra punctelor de vedere personale susținute de autorii referatelor.*

Între cuvîntul de deschidere al acad. Iorgu Iordan și concluziile acad. Al. Graur — la ale căror indicații de înaltă competență societatea subscrie în întregime — sesiunea a dezbătut, uneori cu excesul de zel al specialistului care își iubește prea mult disciplina, următoarele probleme mari : raportul dintre gramatica școlară și gramatica Academiei ; consecințe de ordin metodic ale unor precizări, rectificări sau completări aduse de ediția a II-a a Gramaticii Academiei ; studierea lexicului în școală ; modalitatea comentariului stilistic al unui text literar în școala generală și, mai ales, în liceu. Chiar fără a accepta toate părerile și propunerile cuprinse în prezentul volum, cititorul va putea găsi totuși în el *o informație bogată, precum și sugestii interesante pentru practica predării limbii și literaturii române.* Aceasta este a doua rațiune a publicării lui.

SOCIETATEA DE ȘTIINȚE ISTORICE ȘI FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

CUVÎNT ÎNAINTE

de acad. IORGU IORDAN,
director al Institutului
de lingvistică al Academiei
Republicii Socialiste România

În zilele de 31 martie și 1 aprilie 1965 a avut loc la Brașov o sesiune metodico-științifică organizată de Societatea de științe istorice și filologice în colaborare cu Institutul de lingvistică din București al Academiei Republicii Socialiste România. Problema principală supusă discuției pe baza unor referate alcătuite în prealabil a fost, cum era de așteptat, dată fiind actualitatea ei, predarea gramaticii în școala generală și în licee. Toți vorbitorii au insistat îndeosebi asupra faptului binecunoscut că rezultatul practic al învățării gramaticii limbii noastre materne este nesatisfăcător. Cauzele acestei situații îngrijorătoare sînt multiple, și în luările de cuvînt ele au fost prezentate, în general, potrivit cu realitatea. Printre ele trebuie relevate, înainte de toate, pe de o parte lipsurile de ordin metodic, iar pe de altă parte, absența gramaticii, ca materie obligatorie, din programa analitică a liceelor.

Cu privire la metodă, toată lumea recunoaște, cel puțin teoretic, că regulile gramaticale urmează să fie nu învățate, în sensul curent al termenului, care, din păcate, însemnează adesea reținerea buchii, adică a formulării lor, ci oarecum descoperite de elevi, scoase de ei, cu ajutorul profesorului, din textele citite și interpretate în acest scop. Procedînd astfel, se ajunge la constatarea, de foarte mare importanță, că regulile gramaticale nu sînt „create" de profesor sau de autorul manualului, ci există în limba însăși ca produs al organizării materialului lingvistic de-a lungul secolelor, conform necesităților de exprimare ale vorbitorilor. Structura limbii oferă toate posibilitățile de concretizare, sub forma îmbinărilor de cuvinte, a gîndurilor noastre.

În ce privește studiul gramaticii în licee, se impune ca, pînă la o reglementare a ei, care ni se pare necesară și urgentă, profesorul să folosească textele literare nu numai pentru interpretarea lor în legătură cu conținutul, chiar dacă aceasta rămîne obiectivul principal al lecțiilor consacrate istoriei literaturii, ci și, în subsidiar, pentru relevarea

și discutarea unor particularități de limbă, privite sub aspectul lor pur gramatical.

Discuțiile purtate la consfătuire au fost strîns legate de noua ediție a Gramaticii Academiei, în sensul că s-a pus problema modului de utilizare a acestei opere, socotite, pe bună dreptate, ca cea mai izbutită realizare științifică în materie și, prin urmare, ca o călăuză sigură în predarea gramaticii. Acad. Al. Graur, redactorul ei responsabil, a ținut să atragă atenția participanților la consfătuire și, prin ei, tuturor profesorilor de limba română, că Gramatica Academiei trebuie să servească numai ca o călăuză, în primul rînd pentru ei, nu ca un manual propriu-zis, în sensul că tot ce există în ea să fie predat într-o formă ori alta elevilor. Aceștia nu au nevoie de întreaga bogăție atît a materialului de fapte, cît și a discuțiilor cuprinse în ea, pentru a-și însuși mînuirea corectă și totodată conștientă a limbii noastre. *Gramatica amintită trebuie, deci, prelucrată, dacă mă pot exprima astfel, de către profesori, pentru îmbogățirea și clarificarea cunoștințelor lor lingvistice, și* numai rezultatul acestei prelucrări (și nici el în întregime) să fie comunicat elevilor la lecțiile de gramatică în conformitate cu prevederile programei oficiale.

Strîns legată de problema predării gramaticii a fost aceea a predării stilisticii în învățămîntul de cultură generală. Inițiatorii consfătuirii s-au dovedit a fi bine inspirați, cînd i-au fixat programul în modul acesta. Între stilistică și gramatică apropierile sînt mult mai mari decît par la prima vedere. Orice compartiment al limbii poate fi studiat și sub aspectul stilistic, nu numai sub cel gramatical (în sens larg). Bineînțeles, dacă cercetătorul nu-și limitează preocupările (și, după mine, n-ar trebui să și le limiteze) la stilistica așa-zisă literară. Sînt de acord că interpretarea din punct de vedere stilistic a unui text literar se cuvine să fie, în primul rînd, de natură estetică : *studiul imaginilor de tot felul, cu ajutorul cărora scriitorul transformă în operă literară*

conținutul de idei și de fapte al acesteia. Dar chiar sub raportul strict estetic, interpretarea unui text literar cîștigă, adică ajută la înțelegerea măiestriei artistice, dacă se iau în considerație și elementele lingvistice străine de imaginile propriu-zise. *Lungimea unui sunet, mutarea accentului pe altă silabă sau apariția unui accent în plus sub imperiul afectivității contribuie, adesea în mai mare măsură decît o figură de stil, la sporirea expresivității, deci la creșterea valorii artistice a operei literare. Același lucru se întîmplă cu formele gramaticale aberante puse în gura unui personaj spre a-l caracteriza (în ce privește incultura lui, element important pentru înțelegerea psihologiei sale), cu cuvintele regionale, argotice etc. presărate în vocabular în vederea obținerii unui rezultat similar. Studierea unor asemenea fapte de limbă stabilește o legătură firească între gramatică și stilistică și oferă profesorului posibilitatea de a face oarecum gramatică chiar la clasele a căror programă nu prevede ore de gramatică. Stilistica literară se pretează ea însăși la incursiuni în domeniul gramaticii. Este vorba, între altele, de îmbinările de cuvinte cu valoare artistică : prin structura lor strict lingvistică ele aparțin sintaxei și pot fi, deci, analizate din punct de vedere sintactic. Cît despre topică, situația se prezintă la fel de clar, întrucît discutarea diverselor inversiuni ale ordinii cuvintelor, atît de frecvente în operele literare de toate genurile (nu numai în cele poetice, cum se crede în general), impune explicarea lor în comparație cu ordinea pe care o putem numi gramaticală (sau „regulată") și, drept urmare, abordarea unor probleme de sintaxă, în legătură cu ierarhia funcțională a părților de propoziție și a propozițiilor în cadrul frazei.*

Termin această scurtă prefață felicitînd pe inițiatorii consfătuirii de la Brașov și urîndu-le succese și mai mari la reuniunile similare, care se vor organiza cu siguranță în viitor, fiindcă utilitatea și necesitatea lor se impun prin forța lucrurilor.

NOUTĂȚILE ADUSE DE GRAMATICA LIMBII ROMÂNE, EDIȚIA A II-A, ȘI NECESITATEA RIDICĂRII NIVELULUI DE PREDARE A GRAMATICII ÎN ȘCOALA GENERALĂ ȘI ÎN LICEU

de MARIA GABREA,
GH. N. DRAGOMIRESCU,
ȘTEFAN IACOB,
MARIN VĂTAFU
și ȘTEFAN MATEESCU

Apariția, în 1963, a ediției a II-a a Gramaticii Academiei [1] reprezintă un eveniment important în evoluția studiilor lingvistice din țara noastră. Ea a adus o serie de noutăți în semnalarea și interpretarea unor aspecte și tendințe gramaticale ale limbii noastre, care ridică și importante probleme pentru predarea limbii române în școala generală și în liceu.

În cele ce urmează ne propunem să găsim un răspuns la două probleme fundamentale, cu caracter general :

a) studiul comparativ al celor două ediții ale Gramaticii Academiei ;

b) felul cum noul mod de tratare a problemelor sau noile fapte de limbă semnalate de ediția a II-a a Gramaticii ar putea face obiectul de atenție atît al programelor școlare, cît și al predării limbii române în școlile de cultură generală.

Înainte de abordarea acestor probleme, găsim necesare cîteva considerații generale asupra locului și specificului gramaticii în cadrul învățămîntului de cultură generală, precum și asupra limitelor cantitative și calitative ale cunoștințelor de predat. Nu numai de la apariția ediției a II-a a Gramaticii, ci chiar de la apariția studiilor care stau la baza ei și care au avut un răsunet în predare, datorită îndeosebi cursurilor de perfecționare, s-au ridicat atît problema supraîncărcării elevilor, cît și aceea a legitimității introducerii în învățămînt a unor probleme în stadiu de dispută științifică.

Noua ediție reprezintă un ghid util pentru învățămînt și pentru că a scos din domeniul disputei științifice anumite probleme, dar și pentru că a ridicat, pentru prima oară, altele, a căror importanță reiese, în primul rînd, din gradul de frecvență a faptelor de limbă relevate.

Dintru început trebuie să ținem seama de sarcinile predării gramaticii, așa cum reies ele din programa școlii generale : „Studiul limbii române este unul din principalele mijloace de educare patriotică : cu ajutorul ei, elevii cunosc, în cadrul școlii, viața, lupta și realizările poporului român, înțeleg și prețuiesc valorile culturii noastre. Prin studiul limbii române (gramaticii), elevii își însușesc în mod conștient bazele

[1] Va fi citată, în continuare, astfel : G.L.R., I (II), cifrele romane indicînd volumul operei.

gramaticii, își exprimă cu exactitate și corectitudine gîndurile și cunoștințele, întrebuințează cu pricepere, în vorbire și în scris, frumusețea și bogăția acesteia [...]. Exprimarea corectă a elevilor presupune participarea conștientă și activă a gîndirii lor. De aceea trebuie formată la elevi deprinderea de a observa, de a analiza și compara fenomenele gramaticale, de a stabili legături între ele, de a folosi cuvintele și expresiile cele mai potrivite pentru a le reda" [1].

Aceste sarcini pun, printre altele, și problema determinării cantitative și calitative *(cît și cum)* a cunoștințelor de gramatică. În ceea ce privește cantitatea cunoștințelor, socotim necesar să amintim că, la gramatică, problema se pune altfel decît la literatură, cu privire la cuantumul de cunoștințe și supraîncărcarea elevilor.

La literatură, un număr mare de autori sau opere indicate ca studiu mărește volumul de cunoștințe, fără a duce neapărat la o sistematizare sau adîncire a noțiunilor literare, care se pot face și pe baza unui material mai restrîns. Nu e nevoie de studierea tuturor scriitorilor actuali pentru a pricepe fenomenul literar contemporan. La fel și pentru înțelegerea scriitorilor dintre cele două războaie etc. Predarea scriitorilor reprezentativi este suficientă. Tot ceea ce se adaugă în plus la ore, lecturi suplimentare sau sub formă de caracterizări generale reprezintă o supraîncărcare. Aceasta pentru că un autor înseamnă o unitate care trebuie cunoscută în adîncime, pentru ca autorul să poată fi subsumat unui stil sau curent după ce în prealabil a fost pătruns sub toate aspectele.

La gramatică, adăugarea unei noțiuni sau a unui fapt gramatical poate însemna cîteodată clarificarea celorlalte cunoscute, de care se leagă organic. În această situație considerăm că se află, de exemplu, complementul de agent, pe care elevii îl întîlnesc la tot pasul și, printr-o siluire a logicii, îl analizează ca pe un complement al obiectului indirect, deși este clar că nu este vorba de obiect ci de subiect, autor al acțiunii. Pe de altă parte, tot capitolul predicatului, cu deosebirea dintre predicatul nominal cu nume predicativ exprimat prin participiu și predicatul verbal la diateza pasivă, se sprijină pe această noțiune a complementului de agent. De aceea, considerăm că, după principiul concentric, s-ar putea lărgi — în cadrul predării — noțiunea de complement al obiectului și de complement circumstanțial, prin adăugirea complementului de agent, atît de util. De altfel, la capitolul „subiectul" se adaugă distincția dintre subiectul logic și cel gramatical cu exemplul : „Ionel a fost certat de Ștefan", arătîndu-se că *Ștefan* este subiect logic, iar gramatical este complement, precizare care rămîne numai în cadrul acestei lecții, fără a mai fi folosită la o altă lecție. Lămurirea că acesta este un complement de agent pentru că arată pe autorul acțiunii unui

[1] Ministerul Învățămîntului. *Programa de limba română* (gramatică și lectură literară) pentru clasele V—VIII, 1965, p. 4.

verb la diateza pasivă, precum și folosirea noțiunii la lecțiile următoare, de care se leagă organic noțiunea de predicat (cu distincția predicatului verbal la diateza pasivă, de predicatul nominal cu numele predicativ un participiu) ne apar astfel necesare. Mai amintim că la cele 31 de teme, schițe recapitulative, prevăzute pentru clasa a VIII-a, ar fi necesare texte aplicative, în locul exercițiilor existente, pe care le apreciem ca fiind prea simple. Uneori se reia sub aceeași formă un exercițiu din clasa a V-a în clasa a VIII-a, cel din clasa a VIII-a înfățișîndu-se chiar mai simplu decît cele anterioare. De exemplu : problema *adjectiv — adverb,* în clasa a V-a, se exemplifică prin două propoziții : „Prea povesteau lucruri *frumoase* copiii la școală" și „Puii se jucau *frumos* în miriște împrejurul prepeliței" *(frumoase,* adjectiv ; se jucau *frumos,* adverb). În clasa a VIII-a se dă următorul exemplu : „El e *îngrijit*" — adjectiv. „Ei scriu *îngrijit*" — adverb[1]. Să nu se uite că între aceste două exerciții au trecut ani (vîrsta de la 11 la 14 ani), cei mai efervescenți pentru dezvoltarea gîndirii și a interesului intelectual. Aceasta în ceea ce privește dezvoltarea gîndirii, căci cu privire la cunoașterea și prețuirea bogăției și frumuseții limbii române nu credem indicate exemple ca : „El e îngrijit", „Ei scriu îngrijit", pentru vîrsta de 14—15 ani, cînd elevii citesc pe Sadoveanu, Eminescu, Creangă. Amintim că psihologii au subliniat de multe ori efectele dăunătoare ale repetiției abuzive. De exemplu, Marx Wertheimer, *Productive thinkink* și Karsten Anitra, *Psychische Sättigung (în* „Psichologische Forschung", 1928, nr. 10, p. 142—154)[2], în care se arată că prea multe repetiții duc la saturație, ceea ce poate avea ca rezultat „diferențierea cîmpului psihologic și în cele din urmă chiar dezvățarea". Criteriul deselectare a noțiunilor gramaticale credem că ar trebui să fie eficiența cu care ele se sprijină una pe alta, gradul de frecvență a faptului de limbă relevat în ele, precum și creșterea puterii de gîndire, de abstractizare și de valorificare estetică a elevilor între 10 și 15 ani.

Vom urmări capitolele din Gramatica Academiei, ediția a II-a, fără pretenții exhaustive, referindu-ne la rezonanța lor în învățămînt. Trebuie să subliniem că noua ediție lărgește mult sfera cuceririlor științifice în raport cu prima ediție, prin tratarea unor probleme complet noi și necunoscute în ediția veche, prin clarificarea unor chestiuni controversate, prin extinderea ariei unor date, prin completările de amănunt ale unor aspecte care scăpaseră sau fuseseră evitate în prima ediție. Lectorul este surprins de aceste noutăți la tot pasul, însă este mai ales izbit de aceste inovații în partea privitoare la sintaxă.

[1] *Limba română,* manual pentru clasa a VIII-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1966, p. 271.

[2] Beniamin Wolman. *Sisteme de teorii contemporane în psihologie.* New York, 1960.

1. Legat de scopul de care vorbeam, ca elevii să-şi însuşească limba, conştienţi de marea ei bogăţie şi de structura ei gramaticală, atenţia dată locuţiunilor, dat fiind caracterul puternic idiomatic al limbii române (relevat încă de Eminescu), este de o mare importanţă pentru învăţămînt. Pentru prima oară într-o gramatică oficială se pune problema locuţiunilor ca o problemă generală teoretică[1], arătîndu-se că toate părţile de vorbire, afară de articol, au locuţiuni, şi reluîndu-se apoi tratarea lor la fiecare parte de vorbire. Se reliefează caracteristicile locuţiunilor în genere : semantico-lexicale : sudura şi limitele înlocuirii sinonimice ; gramaticale : ordine fixă şi posibilităţi reduse de disociere. Se reia mai sistematic decît în ediţia I la fiecare parte de vorbire locuţiunea respectivă : locuţiunea adjectivală, locuţiunea verbală, locuţiunea adverbială, locuţiunea prepoziţională, locuţiunea conjuncţională (nu sînt însă tratate locuţiunile tuturor părţilor de vorbire, aşa cum se anunţă în introducere). Atenţia acordată locuţiunilor în Gramatica Academiei va duce, credem, la predarea mai sistematică a lor în cadrul tuturor părţilor de vorbire, dînd elevilor imaginea reală a caracterului limbii române.

La ce vîrstă se pot preda locuţiunile ? Ca noţiune, considerăm că locuţiunile ar putea să apară la clasa a VI-a, cu cîteva exemplificări, mai ales că elevii întîlnesc locuţiuni frecvente în Creangă şi alţi autori. Ar urma apoi ca locuţiunile să fie adîncite în ce priveşte formarea şi caracteristicile lor, la clasa a VII-a, sistematizate şi urmărite stilistic pe un bogat material de texte la clasa a VIII-a şi mai ales în clasele de liceu.

2. Cu privire la substantiv vom menţiona că noua ediţie e eliminat în mod just clasificarea substantivelor după modul de percepere (concrete şi abstracte), sprijinind o concepţie didactică ce se practică de mult în învăţămîntul elementar. De asemenea, ediţia a II-a dă exemple de paradigme ale declinării substantivelor compuse, care lipseau în prima ediţie şi care propunem să fie predate la clasa a VI-a sau a VII-a.

3. Observăm ca noutate, la capitolul „Numeralul", eliminarea numeralului nehotărît şi trecerea cuvintelor respective, care în ediţia I erau considerate numerale nehotărîte, la adjective sau pronume nehotărîte. Socotim că trebuie compensată categoria numeralului nehotărît cu a celor indicate „cu valori neprecise"[2], cum ar fi : aproximaţia *doi-trei, vreo doi, zeci, sute, mii* etc. Acestea s-ar putea adăuga la clasa a VIII-a unde numeralul să nu fie tratat numai ca o schiţă recapitulativă.

[1] G.L.R., I, p. 34 *(Noţiuni generale de morfologie).*
[2] G.L.R., I, p. 188.

4. *Auxiliarele modale,* care au provocat discuții contradictorii în rîndul profesorilor și al unor cercetători [1], apar ca o problemă nouă în ediția a II-a, la capitolul *Verbul,* cu titlul „Verbe auxiliare de modalitate" [2] și la capitolul *Predicatul,* cu titlul : „Verbe de modalitate și de aspect" [3].

Punerea problemei este bine venită. Amintim că la un examen de admitere în clasa a VIII-a, în București, în legătură cu textul „dacă vrei să mai vezi soarele cu ochii...", elevii și profesorii s-au împărțit în două tabere, propunînd unii analiza : „Dacă vrei să vezi" — o propoziție cu un predicat compus și alții : „Dacă vrei / *să vezi...*" — regentă plus o completivă directă.

În Gramatica Academiei, ediția a II-a, se arată că auxiliarele de modalitate sînt mijloace lexicale de redare a modalității, pentru ca, în concordanță cu aceasta, să se spună la capitolul *Predicatul* că verbele care exprimă modalitatea *(a putea, a trebui, a vrea, a fi, a părea)* și cele care exprimă aspectul *(a începe, a prinde, a da* etc.) „ar părea în unele situații că formează [...] un predicat verbal compus" ; nefiind însă suficient delimitate gramatical, „preferăm să analizăm [...] : verb predicat plus complement (completivă) direct (ă), în cazul verbului *a trebui* (+ conjunctiv sau infinitiv) etc." [4]. Din cîte am văzut, pentru școala generală și liceu nu trebuie să mai existe o problemă a verbelor de modalitate, pentru că se vor preda din capul locului ca verbe predicative (cu excepția unora, ca : *a fi, a sta* etc., care în unele situații sînt într-adevăr auxiliare de modalitate : „*Era* să cadă", „Stînca *stă* să se prăvale" etc., de care propunem să se amintească la capitolul general despre verbe auxiliare, în clasa a VIII-a).

5. Problema *diatezelor* este rezolvată în sensul unor diferențieri semantice ale reflexivului care îl scot parțial din cadrul noțiunii de diateză. Precizările sînt foarte importante pentru învățămînt.

Făcîndu-se o clasificare după conținut, în ediția a II-a se arată că puține verbe dintre cele aparent la diateza reflexivă au un conținut specific distinct de al diatezei active sau pasive. Astfel, se scot din sfera reflexivului ca diateză, rămînînd verbe reflexive active sau pronominale active, următoarele :

a. Verbe pronominale obiective, cu pronumele în acuzativ sau dativ : *„m-am îmbrăcat ; mi-am amintit".*

[1] Cf. Valeria Guțu, *Semiauxiliarele de mod.* În : *Studii de gramatică,* Vol. I, București, Editura Academiei, 1956, p. 57—81 ; Gh. Nedioglu, *Predicatul verbal.* În : „Limba Română", V (1956), nr. 3, p. 34—35 ; nr. 4, p. 49—57 ; nr. 5, p. 23—36 ; Gh. N. Dragomirescu, *Auxiliarele modale.* În : „Limbă și literatură", VII (1963), p. 231—256.

[2] G.L.R., I, p. 204.

[3] G.L.R., II, p. 98.

[4] G.L.R., II, p. 98.

b. Verbe pronominale reciproce : „*Se cunoşteau* din copilărie".

c. Verbe pronominale posesive : subiectul posedă obiectul verbului : „Bunicul *îşi dădu* pălăria pe ceafă".

După conţinut, pasivul reflexiv aparţine şi el diatezei pasive (deci avem o diateză pasivă pronominală, după cum avem o diateză activă pronominală). Rămîn la diateza reflexivă, după Gramatica Academiei, numai reflexivul dinamic „*mă gîndesc*" şi impersonal „*se spune*".

Aceste precizări impun o atentă reexaminare a modului în care sînt prezentate diatezele în procesul de învăţămînt.

6. Cu referire la *modurile verbului*, remarcăm prezenţa potenţialului, care este exprimat prin aceleaşi paradigme ca şi condiţionalul şi optativul. În ceea ce priveşte prezumtivul, se arată că el se formează din indicativ, conjunctiv şi optativ. Aceste două moduri credem că se pot preda în clasa a VIII-a.

7. În privinţa *adverbului* trebuie reţinută tratarea mai largă a funcţiunilor sintactice ale adverbului : complemente circumstanţiale de loc, timp, mod, de relaţie, consecutiv, atribut adverbial, element în componenţa predicatului verbal şi nominal. Adverbele relative au în subordonate, în general, funcţiunea de complemente circumstanţiale. Această funcţiune nu trebuie tratată în şcoala generală, ci eventual în clasele de liceu. La acest capitol al adverbului se aduce o importantă precizare, existentă parţial şi în ediţia I, dar fără consecinţele sintactice subliniate în ediţia a II-a, şi anume că : „Adverbele de afirmaţie, negaţie, nesiguranţă, precizare, restricţie, aproximaţie şi adverbele explicative se referă la întregul conţinut al comunicării făcute sau numai la un membru al ei, care poate fi orice parte de vorbire sau la un grup de cuvinte din propoziţie" [1]. Această indicaţie, foarte importantă pentru analiza gramaticală, propunem să treacă în manualele de clasa a VIII-a.

Amintim că pînă acum elevii sînt obişnuiţi să dea un rol sintactic oricărui adverb din propoziţie, exceptînd adverbul *nu* lîngă verb (de exemplu : „*Nu vine*") şi morfemele comparativului *mai*, *foarte*, care se iau împreună cu adjectivul sau adverbul respectiv. Ei analizează însă alte exemple astfel : „Nu prea pot" = *nu pot*, predicat şi *prea*, complementul de mod. Propunem ca locuţiunea adverbială, ca toate locuţiunile, să fie tratată complet separat de partea de vorbire respectivă.

8. Cu privire la *prepoziţie*, remarcăm că vechea ediţie recunoştea numai două cazuri cerute de prepoziţii şi locuţiuni prepoziţionale, acuzativul şi genitivul. Acum se adaugă şi cazul dativ, precum şi prepoziţii care cer mai multe cazuri. Menţionăm, de asemenea, că inventarul exemplelor şi sensurilor este mai bogat şi mai nuanţat decît în prima ediţie. Locuţiunilor prepoziţionale li se acordă o atenţie mai mare decît în ediţia I, unde erau trecute în două rînduri la un loc cu prepo-

[1] G.L.R., I, p. 317.

LICEUL „GHEORGHE LAZĂR" BIBLIOTECA BUCUREȘTI

zițiile. Se arată diferitele moduri de alcătuire a locuțiunilor prepoziționale. Socotim că este bine să se insiste asupra bazei adverbiale a locuțiunilor prepoziționale formate nu din prepoziție plus substantiv articulat, ci din locuțiunea adverbială articulată : *în față — în fața* [1]. Această precizare adăugată în manuale ar duce la o închegare a locuțiunilor părților de vorbire neflexibile *într-un sistem* și ar da elevilor posibilitatea să distingă un substantiv plus prepoziție de o locuțiune adverbială sau de o locuțiune prepozițională. De aceea, considerăm necesar să fie corectată afirmația din manualul de clasa a VII-a, că „locuțiunile prepoziționale sînt alcătuite dintr-o prepoziție : *cu, de, din, în, pe* etc. și un substantiv : *mijlocul, fața, cauza*" [2], fără menționarea unor indici ca abstractizare, împietrire, neputința de a suporta determinări, adică acele caracteristici arătate în parte în ediția a II-a [3].

9. În ceea ce privește *locuțiunea conjuncțională*, spre deosebire de ediția I, unde era trecută fără nici o explicație, în două rînduri, după conjuncție, ca un punct din clasificarea acesteia (acest loc rămîne și în ediția a II-a), remarcăm o clasificare riguroasă în funcție de elementul de relație subordonator, clasificare pe care o recomandăm și pentru manualul de clasa a VIII-a.

a) Elementul de relație subordonator este o conjuncție propriu-zisă : după adverb — *măcar că*, după prepoziție — *pentru că*, după prepoziție plus substantiv — *din cauză că* (aici, avea la origine „adverbialul" *din această cauză*) etc.

b) Elementul de relație subordonator este un pronume relativ ; după prepoziție : *după ce ;* după adverb : *îndată ce* etc.

c) Elementul de relație este un adverb relativ : după adverb : *acolo unde ;* după prepoziție : *de unde.*

De asemenea, se face deosebire între locuțiunea conjuncțională și locuțiunea prepozițională corespunzătoare ; locuțiune conjuncțională : *din pricină că, din cauză că, înainte să, în loc să ;* locuțiuni prepoziționale : *din pricina, din cauza, înainte de a, în loc de a...* Astfel s-ar fi putut sublinia că se închegă sistemul locuțiunilor părților de vorbire neflexibile, avînd la bază adverbul : din adverb sau locuțiunea adverbială se formează fie locuțiunea prepozițională, fie locuțiunea conjuncțională. Propunem ca locuțiunile să fie predate la clasa a VIII-a în acest sistem și cu formarea lor pe bază adverbială.

10. În ceea ce privește *sintaxa propoziției*, remarcăm sublinierea construcțiilor cu valori mixte, pe care propunem să le semnalăm în

[1] G.L.R., I, p. 222—223 ; pentru amănunte vezi și Gh. N. Dragomirescu, *Locuțiunile adverbiale*. În : „Limbă și literatură", V (1961), p. 59—69.

[2] *Limba română*, manual pentru clasa a VII-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1966, p. 270.

[3] G.L.R., I, p. 34—36.

analiza gramaticală. Acest fenomen ar putea fi tratat, după părerea noastră, numai în liceu, ceea ce ar impune :

— o nouă clasificare a propoziţiilor ;

— recunoaşterea părţilor de propoziţie complexe, sublinierea construcţiilor absolute : participiale, gerunziale, infinitivale, izolate, cu subiect diferit de subiectul propoziţiei.

Socotim că aceste construcţii ar trebui să se predea la clasele de liceu, unde construcţiile latineşti respective vor sprijini această predare.

Alte noutăţi :

— o mai justă încadrare a atributului adjectival, la care se adaugă cel adjectival pronominal ;

— clasificarea atributelor izolate şi neizolate, clasificare care se va menţine conform principiului corespondenţei şi la propoziţiile atributive ;

— părţi de propoziţie neînregistrate pînă acum : *1)* complementul circumstanţial opoziţional ; *2)* complementul circumstanţial condiţional ; *3)* complementul circumstanţial cumulativ ; *4)* complementul circumstanţial de excepţie ; *5)* elementul predicativ suplimentar (care se constituie ca a cincea parte de propoziţie).

În ceea ce priveşte clasificarea propoziţiilor, importantă este, după părerea noastră, cea efectuată după structură, în propoziţii neanalizabile şi analizabile, acestea din urmă putînd fi simple — dezvoltate, monomembre, bimembre, verbale, nominale. Dat fiind că propoziţiile nominale sînt foarte frecvente, de o deosebită valoare stilistică, întîlnite deseori în descrieri şi proverbe sau zicători, socotim că este just să se introducă această clasificare şi studierea propoziţiei nominale în clasa a VIII-a.

11. În legătură cu *subiectul*, menţionăm ca noutate semnalarea construcţiilor infinitivale relative cu rol de subiect şi eliminarea subiectului logic (noţiuni care ar putea să fie predate în liceu). În privinţa predicatului, semnalăm că numele predicativ poate sta şi în cazul genitiv şi acuzativ cu prepoziţie, că predicatul exprimat prin adverbe este un predicat verbal, iar cînd adverbul admite pe lîngă el verbul copulativ *a fi*, avem un predicat nominal.

12. În ceea ce priveşte *părţile secundare* de propoziţie, propunem să fie introduse în manuale mai ales acele complemente care au drept corespondent propoziţii subordonate în planul frazei, prevăzute deja în programa analitică (complementul condiţional şi concesiv), pentru a forma la elevi o justă părere despre corespondenţa dintre părţile secundare de propoziţie şi propoziţiile secundare, şi despre caracterul sistematic al limbii. Complementul concesiv, care se găsea şi în ediţia I a Gramaticii Academiei (nu însă şi în manuale), indicînd un obiect sau o situaţie care ar fi de aşteptat să împiedice realizarea acţiunii sau existenţa unei calităţi, este foarte clar raportat la subordonata corespunzătoare pe care elevii o studiază. Exemplu : *„Cu toată stăruinţa*

lui Moș Fotea, Smărăndița a mîncat papara" = „*Cu toate că Moș Fotea a stăruit,* Smărăndița a mîncat papara".

De altfel, în manualul de clasa a VIII-a, în tratarea subordonatei concesive, la *Observații,* se adaugă: „Ideea din propoziția concesivă poate fi redată și prin construcții participiale, adjectivale sau substantivale introduse prin conjuncții, locuțiuni conjuncționale sau adverbiale"[1]. Cu această exprimare nu destul de clară se vede că este vorba de complementul circumstanțial concesiv, care este expediat în subsolul paginii, la sfîrșitul lecției despre subordonata concesivă și cu greșeli, deoarece, *în propoziție,* locuțiunile conjuncționale, cu atît mai puțin cele adverbiale, nu pot introduce ceva, ci numai cele prepoziționale. În exemplul dat de manual ca ilustrare, „*Cu toată atenția lui,* nu observa pagina *îndoită*"[2], este un complement concesiv introdus prin locuțiunea prepozițională *cu toată* (cf. *cu tot, cu toată* și *cu toate*). Încadrată în sistemul despre care vorbeam, s-ar putea observa corespondența dintre locuțiunea prepozițională *cu toate* și locuțiunea conjuncțională *cu toate că,* citată chiar în manual la pagina precedentă.

Complementul condițional este, de asemenea, frecvent exprimat prin gerunziu sau cu locuțiunea *în caz de.* Dacă complementele opozițional, cumulativ, de excepție nu pot fi încă introduse în programa clasei a VIII-a, întrucît ele sînt frecvente și în texte și, mai ales, în vorbire, recomandăm introducerea lor în liceu.

13. Socotim însă că *elementul predicativ suplimentar*[3] ar putea fi introdus chiar în clasa a VIII-a, date fiind atît frecvența lui în limbă, în stilul literaturii artistice, cît și valoarea lui stilistică, și dat fiind faptul că se poate ușor înțelege de către elevi, mai ales sub aspectul lui de determinant adjectival cu dublă raportare, la verb și la nume: „*zgomotoși* copiii vin".

14. La sintaxa propoziției, de asemenea, este nou și capitolul *Coordonarea părților de propoziție*[4]. În ediția I nu existau, cu privire la acest fenomen, decît două rînduri, la capitolul *Coordonării* în frază: „Coordonarea nu se limitează numai la propoziții în cadrul frazei, ea apare și între părțile de propoziție". Se dădeau două exemple de coordonare prin conjuncțiile *și, ori.* În manuale, de asemenea, nu este tratată această problemă decît la capitolul *Punctuația,* în cîteva mențiuni despre părți de propoziție de același fel. În *Noțiuni generale despre*

[1] *Limba română,* manual pentru clasa a VIII-a, București, Editura didactică și pedagogică, 1966, p. 348.

[2] *Ibidem.*

[3] Pentru această funcțiune, considerăm că denumirea „atribut predicativ" ar fi mai simplă și mai potrivită chiar și predării ei în școală [cf. Gh. N. Dragomirescu, *„Atributul predicativ" în limba română.* În: „Limbă și literatură", VI, (1962), p. 92—121].

[4] G.L.R., II, p. 78—79.

părţile de propoziţie [1], se arată clar că în propoziţie există atît raportul de subordonare cît şi raportul de coordonare. Importantă este ideea că subordonarea şi coordonarea au elemente specifice şi, cum raporturile se aseamănă, decisivă este unealta. Pe acest criteriu — la capitolul despre subordonarea în frază — s-au şi trecut propoziţii (care în ediţia I figurau printre coordonatele copulative), în categoria subordonatelor. De exemplu, propoziţii introduse prin *cu cît, ... cu atît* au trecut de la coordonarea copulativă prin corelative, la subordonarea circumstanţială de măsură progresivă [2] (deoarece, *cu cît* este o unealtă de subordonare, avînd la bază adverbul relativ *cît*). Propoziţii introduse prin locuţiunile conjuncţionale *pe lîngă că* („*Pe lîngă că* e urîtă, o cheamă şi Irina"), sau *după ce* („*După ce* e urît, bea şi tutun"), au trecut de la coordonarea copulativă (în ediţia I), la propoziţia subordonată cumulativă [3].

15. Se măreşte *sfera raportului de coordonare*, în sensul că se coordonează nu numai propoziţii principale între ele sau propoziţii secundare între ele, ci şi o parte de propoziţie cu o propoziţie subordonată de acelaşi fel şi chiar subordonate diferite, ca şi părţi secundare de propoziţie diferite. Problema este foarte importantă şi s-ar putea trece la clasele de liceu.

16. Se remarcă la fiecare capitol introducerea unor *Noţiuni generale*, îmbogăţite faţă de ediţia I. Astfel, în capitolul introductiv la *Sintaxa frazei*, printre noţiunile generale, remarcăm semnalarea propoziţiilor subordonate şi coordonate izolate, considerate ca făcînd parte din „fraze fragmentate" [4]. Întrucît izolarea subordonatelor şi a coordonatelor este un fenomen frecvent în operele literare, îl putem preda la clasa a VIII-a.

17. La *subordonarea atributivă* se adaugă propoziţia apozitivă, netratată în ediţia I, care „exprimă aceeaşi idee cu cuvîntul, grupul de cuvinte sau propoziţia la care se referă" [5]. (Aceasta corespunde şi cu apoziţia în cadrul propoziţiei.) Se remarcă, de asemenea, lărgirea termenului de apoziţie, implicit de propoziţie apozitivă, arătîndu-se că există construcţii similare cu apoziţia, care depăşesc sfera atributului, cum ar fi determinantul unui adverb sau verb.

La lărgirea noţiunii de apoziţie şi subordonată apozitivă a decis criteriul semantic al conţinutului : identitatea noţională dintre determinant şi determinat. Socotim că acest criteriu ar putea fi introdus în predarea apoziţiei şi în manuale. Sîntem de părere că exemplele

[1] G.L.R., II, p. 21—23.
[2] *Ibidem*, p. 313—314.
[3] *Ibidem*, p. 335—338.
[4] *Ibidem*, p. 230—231.
[5] *Ibidem*, p. 281.

foarte frecvente de determinări circumstanțiale apozitive în propoziție și frază ar fi clar înțelese și just analizate de elevi. În : „Aici, sub tei..." nu sînt două circumstanțiale de loc coordonate, cum se analizează în școală, neputîndu-se pune între ele un *și*, ci al doilea îl implică pe cel dintîi (este un circumstanțial apozițional).

18. Cu privire la *subordonata temporală*, menționăm că de data aceasta raportul temporal este privit din punctul de vedere al regentei [1], nu ca în ediția I, al subordonatei.

19. Cu privire la *circumstanțialele de mod*, se face o nouă clasificare, introducîndu-se subordonata de măsură progresivă, foarte frecventă, legată prin : *cu cît ... cu atît, pe măsură ce* etc., lucru care s-ar putea introduce la clasa a VIII-a.

20. *Subordonatele condiționale și concesive* prezintă următoarele noutăți : sublinierea corelativelor din regentă : *atunci* și *apoi* (identice ca și la subordonata cauzală). Menționăm stăruința cu care se precizează corelativele, atît pe planul propoziției, cît și pe planul frazei. Concesiva prezintă o nouă clasificare, în două tipuri : a) concesive reale ; b) concesive ipotetice sau ireale [2]. Această clasificare este foarte importantă. La această clasificare a concesivelor, pe care o indică ediția a II-a, în cele două tipuri, reale și ipotetice, care, credem noi, ar trebui introduse în manual, este bine să adăugăm, ca mijloc de verificare, în afară de introducerea în regentă a adverbului corelativ *tot* sau *totuși*, înlocuirea uneltei subordonatoare prin *deși*, dacă acțiunea este reală, și prin *chiar dacă*, atunci cînd acțiunea este ireală.

21. În ceea ce privește grupul de subordonate nou înregistrate : *sociativă, instrumentală, de agent, de relație, cumulativă, de excepție, opozițională, predicativă suplimentară*, slaba frecvență a celor de agent, instrumentale, sociative și de relație, ne face să nu recomandăm introducerea lor în manuale. În schimb, cumulativele introduse prin : *pe lîngă că, după ce că*, cea de excepție introdusă prin *decît*, opozițională introdusă prin : *în loc să, cîtă vreme* etc., fiind foarte frecvente, se recomandă a fi introduse în clasele de liceu.

22. Din ultima parte amintim doar capitolul *Vorbirea directă și indirectă*, care aduce ca element nou față de ediția I, „amestecul unor procedee diferite de redare a comunicării" [3], și anume : vorbirea indirectă plus directă legată ; vorbirea directă plus indirectă liberă ; vorbirea indirectă, directă și indirectă liberă.

[1] G.L.R. II, p 294—299.
[2] *Ibidem*, p. 325.
[3] *Ibidem*, p. 353—354.

Apreciem că această problemă, pe care programa a impus-o pînă la un moment dat ani de-a rîndul, începînd cu clasa a IV-a, a rămas încă neclară în actualele manuale. În felul cum este sistematizat acest capitol în ediţia a II-a a Gramaticii, autorii de manuale vor avea un îndreptar sigur pentru tratarea problemei. Credem că din clasa a VII-a s-ar putea preda vorbirea directă şi indirectă, lăsîndu-se pentru clasa a VIII-a îmbinarea diferitelor procedee pe care le indică Gramatica Academiei, ediţia a II-a.

*

În lumina celor expuse pînă aici, conchidem cu următoarele consideraţii de ordin practic privind predarea limbii române în şcoala generală şi în liceu.

1. Reiese din cele ce am arătat că programa şcolară nu înregistrează un volum important de cunoştinţe de gramatică, pe care le considerăm utile învăţămîntului. Pentru o eventuală cuprindere a acestora, propunem să se introducă gramatica în liceu pînă la clasa a X-a pentru toţi elevii din învăţămîntul de cultură generală, iar în ultimele două clase, la secţia umanistică, să se pună accentul pe îmbinarea organică a cunoştinţelor de morfologie şi sintaxă cu cele de stilistică.

2. În clasele I—IV aplicarea cunoştinţelor elementare de gramatică să se facă şi în orele de lectură a textelor literare cuprinse în manuale. În felul acesta, încă de la început, s-ar putea subordona — cum este şi firesc — gramatica necesităţilor unei exprimări exacte şi corecte, făcînd o permanentă legătură cu regulile ortografice şi ortoepice.

3. A treia concluzie care s-ar impune priveşte măsurile ce ar trebui să se ia cu privire la cadrele didactice de specialitate obligate să predea gramatica limbii române. Cadrele didactice de specialitate ar trebui să aibă o pregătire omogenă, care să le permită predarea gramaticii la toate clasele prevăzute de planul de învăţămînt.

În acest sens s-ar impune unele măsuri pe linia perfecţionării profesionale, în care scop s-ar putea apela la concursul centrelor universitare regionale.

De asemenea, în această problemă s-ar impune — după părerea noastră — şi alte măsuri concrete, ca :

— să se organizeze cursuri de specializare la nivelul raioanelor sau chiar al regiunilor cu toţi profesorii care predau gramatica în învăţămîntul de cultură generală (cursuri care să fie iniţiate de Ministerul Învăţămîntului cu sprijinul Institutului de lingvistică al Academiei Republicii Socialiste România şi al cadrelor de specialitate din învăţămîntul superior) ;

— să se elaboreze. eventual de către *Societatea de științe istorice și filologice*, în colaborare cu *Institutul de lingvistică* și sub auspiciile Ministerului Învățământului — un *manual ai profesorului* de limba română, care să constituie o sinteză și o prezentare concisă a problemelor de conținut și metodă, care reflectă nivelul actual al studiilor de gramatică românească.

În final se cuvine să subliniem faptul că progresul evident înregistrat în studiile de gramatică românească impune, ca o necesitate obiectivă, ridicarea la un nivel superior a predării limbii române în școala generală și în liceu. Pentru realizarea acestui scop este necesară, în primul rînd, colaborarea strînsă și rodnică a tuturor celor ce ostenesc pe tărîmul filologiei românești.

PROBLEME ACTUALE ALE STUDIILOR DE GRAMATICĂ ROMÂNEASCĂ

de MIOARA AVRAM

Este îndeobște cunoscut și... recunoscut faptul că studiile de gramatică românească au luat o mare dezvoltare după apariția ediției I a Gramaticii Academiei Republicii Socialiste România. Și era firesc să fie așa : această gramatică, superioară tuturor celor dinaintea ei, a arătat nu numai ce se știa în acel moment în domeniul gramaticii românești, ci și ce nu se știa suficient de bine și avea nevoie de aprofundare. Cei dintîi care și-au putut da seama de aceasta au fost înșiși colaboratorii Gramaticii Academiei ; încă din perioada alcătuirii primei ediții s-a prevăzut elaborarea unor studii speciale care să dezvolte și să verifice afirmațiile din Gramatica Academiei în vederea îmbunătățirii ei într-o viitoare ediție. La strădaniile colaboratorilor Gramaticii s-au adăugat în același sens contribuțiile multor altor autori, al căror interes pentru problemele de gramatică a fost stimulat de apariția lucrării citate.

La mai puțin de zece ani, Gramatica Academiei a apărut într-o nouă ediție, care a profitat de rezultatele numeroaselor studii speciale, ridicînd pe o treaptă superioară cunoașterea științifică a structurii gramaticale a limbii noastre. Ca și la prima ediție, elaborarea ediției a II-a a scos în evidență numeroase puncte încă insuficient de bine clarificate. Pe cît a fost posibil, colectivul de autori a încercat să suplinească prin cercetări ad-hoc lipsurile de care se izbea sau să tragă unele concluzii în chestiunile puse în discuție. Au existat însă numeroase probleme care nu puteau fi rezolvate și uneori nici măcar abordate în faza elaborării Gramaticii ; pentru aceasta — ca și pentru altele de a căror rezolvare nu erau pe deplin mulțumiți — autorii ediției a II-a a Gramaticii au folosit curent calificativul „problemă pentru ediția a III-a".

Din această expresie „de uz intern" nu trebuie să se înțeleagă că autorii au și început sau intenționează să înceapă într-un viitor apropiat elaborarea ediției a III-a. Este vorba aici de o expresie simbolică indicînd destinația cercetărilor de a căror necesitate autorii ediției recent apărute sînt perfect conștienți. Așa cum apariția ediției I a constituit începutul unor cercetări gramaticale susținute, e de aștep-

tat ca și ediția a II-a să fie un stimulent pentru noi cercetări în aceeași direcție, la nivelul atins între timp de știința noastră.

Ediția a II-a a Gramaticii Academiei a fost prea puțin discutată pînă acum, în cîteva recenzii care i-au salutat apariția. De aceea autorii consideră că e datoria lor să-i informeze pe cititorii interesați ai Gramaticii asupra capitolelor, mai mari sau mai mici, pe care ei le consideră încă neprecizate mulțumitor.

Din morfologie, în situația aceasta sînt următoarele capitole : în primul rînd, întrebuințarea articolelor de diverse feluri și a substantivelor nearticulate ; (sub)genul personal ; grupul adjectivelor „cantitative", în care s-au inclus foste numerale nehotărîte (ca *toți, mulți*) fără a se preciza particularitățile acestora în cadrul adjectivului ; diatezele ; sfera adverbului și rolul sintactic al unor specii ale acestuia încadrate, conform tradiției, la adverbele de mod. Din sintaxă : complementul indirect, apoziția, elementul predicativ suplimentar și propozițiile corespunzătoare ; predicatul cu unele verbe de modalitate și de aspect ; raportul de coordonare alternativă din propoziție sau din frază (de tipul *ba plînge, ba rîde,* încadrat în ediția I la raportul copulativ și în ediția a II-a la cel disjunctiv). În sfîrșit, atît pentru morfologie, cît și pentru sintaxă mai trebuie precizată noțiunea de locuțiune și implicațiile ei. Toate acestea sînt teme care pun probleme de interpretare, au nevoie deci de discuții și aprofundări de ordin teoretic. Există însă și capitole care au nevoie de dezvoltări și precizări de ordin descriptiv : așa sînt topica, intonația, accentul sintactic — pentru a cita unele capitole în parte — sau, ca probleme mai generale, limitele sinonimiei gramaticale dintre diferite forme, unelte sau construcții (precizarea condițiilor gramaticale sau stilistice în care se preferă unele față de altele), ca și diverse fenomene aflate în faza de tranziție între două tipuri opuse (să zicem, chiar în trecerea de la substantive proprii la comune sau invers).

Semnalarea acestor capitole care figurează pe lista temelor de studiu ale membrilor sectorului de gramatică al Institutului de lingvistică din București nu are numai caracter informativ, ci este și o invitație la colaborare adresată membrilor Societății de științe istorice și filologice. Un prim aspect al colaborării îl constituie chiar sesiunea de față, care în mod simbolic se ține în orașul lui Dimitrie Eustatievici, autorul primei gramatici românești — alcătuite de un om al școlii. În lucrările sesiunii noastre s-au adus în discuție nu puține dintre temele pe care le-am amintit mai înainte. Probleme ca aceea a diatezelor sau a „predicatului verbal compus" au fost ridicate aici — e drept — numai sub aspectul didactic, dar dificultățile pe care le întîmpină predarea lor în școală sînt adeseori strîns legate de faptul că la capitolele respective mai sînt necesare precizări și clarificări. Experiența cadrelor didactice poate fi deci foarte prețioasă tocmai în semnalarea aspectelor

mai puțin lămurite ale studiului gramaticii românești : nu numai aspecte teoretice — ca cele discutate parțial în lucrările de astăzi ale sesiunii noastre —, ci și diferite probleme de ordin practic, cum sînt anumite fapte de limbă întîlnite în textele analizate cu elevii sau unele tipuri de greșeli pentru care nu sînt date încă reguli în lucrările de specialitate.

Căci, între problemele actuale ale studiilor de gramatică românească, un loc important îl ocupă și necesitatea ridicării la un nivel calitativ superior a acțiunii de cultivare a limbii. Există încă numeroase situații necuprinse în Gramatica Academiei, care provoacă dificultăți pentru mînuitorii limbii scrise îndeosebi. Exemple de acest fel se găsesc cu ușurință mai ales în legătură cu acordul : acordul articolului posesiv referitor la mai multe substantive (se spune : **al** *cărui exemplu și sfat au stimulat* sau **ale** *cărui exemplu și sfat au stimulat* sau, cu repetarea genitivului, **al cărui** *exemplu* **și al cărui** *sfat* ?), acordul predicatului cînd elementele subiectului multiplu sînt legate prin *nici* (ediția a II-a înregistrează această situație numai la acordul în număr, arătînd că după asemenea subiecte la singular predicatul se pune la singular : *nici mama, nici sora mea n-a venit* ; pe lîngă faptul că nici în această construcție acordul la singular nu este singurul posibil, este necesar să se descrie și acordul în persoană, care e mai complicat : *nici tu, nici mama n-ați venit* etc.). După cum rezultă și din unele exemple discutate acum, în descrierea multor construcții se impune o mai clară distincție între caracterul lor obligatoriu sau facultativ în diverse situații și, mai departe, o aprofundare a domeniului facultativului. De probleme de acest fel se izbesc, desigur, cadrele didactice care predau limba română unor școlari cu altă limbă maternă, pentru care regulile formulate pînă acum în ce privește folosirea prepoziției *pe* la construirea complementului direct sau în ce privește reluarea și anticiparea complementului direct și indirect prin pronume personale neaccentuate se dovedesc insuficiente.

Problemele acestea „mărunte" de cultivare a limbii au o mare importanță : prin rezolvarea fiecăreia dintre ele contribuim la atingerea scopului principal al predării gramaticii — care este deprinderea exprimării corecte —, dar, pe lîngă acest aspect practic, din gruparea greșelilor mărunte se ajunge la desprinderea tendințelor actuale ale structurii gramaticale românești. Studiile de gramatică românească ajunse la nivelul actual de maturitate trebuie să-și pună din ce în ce mai mult problema evoluției sistemului și a normelor gramaticale ale limbii române, cu relevarea tendințelor actuale față de perioade anterioare și cu relevarea specificului limbii române față de alte limbi romanice.

În tematica viitoarelor studii de gramatică e de așteptat să intre și orientarea spre problemele gramaticale ale aspectelor populare și re-

gionale ale limbii române, studierea deosebirilor dintre acestea și limba literară, iar studiile consacrate limbii literare ar trebui să urmărească mai profund problema deosebirilor gramaticale dintre diversele stiluri.

Nivelul atins în momentul de față de studiile lingvistice din țara noastră impune o mai mare exigență față de orientarea teoretică a studiilor de gramatică, față de felul materialului de bază și, în general, față de rigoarea metodelor folosite. În ce privește orientarea teoretică, modul de abordare a temelor, o problemă fundamentală în momentul actual este necesitatea distincției dintre faptele de gramatică și echivalentele lor semantice. Ediția a II-a a Gramaticii Academiei a ținut seama de punctul de vedere gramatical cînd a renunțat la clasificarea substantivelor în concrete și abstracte, cînd a restrîns numărul elementelor conjuncționale și prepoziționale acceptate ca locuțiuni sau cînd a formulat rezerve în admiterea subordonării prin juxtapunere. Diverse lucrări apărute în ultima vreme — ca și practica predării gramaticii în învățămîntul de toate gradele — atestă însă existența unei tendințe periculoase pentru studierea gramaticii limbii române : este vorba de anumite exagerări logiciste sau semanticiste, care constau din neglijarea caracteristicilor propriu-zis gramaticale în favoarea unora, destul de arbitrare, de conținut. În acest sens se poate cita mai ales „moda" locuțiunilor, evidentă în exagerarea conceptului de locuțiune pînă la considerarea unor îmbinări ca *bardul de la Mircești, autorul „Luceafărului"* și chiar *locuitor al Iașului* drept locuțiuni substantivale sau *cîinos la inimă* drept locuțiune adjectivală. Exagerări de aceeași natură semanticistă s-au produs și în studiul propozițiilor juxtapuse sau în acela al gradelor de comparație.

În sfîrșit, pentru cadrele didactice interesate de studiul gramaticii, o problemă esențială este necesitatea distincției dintre aspectul didactic și aspectul de cercetare. Evident, în cursul predării cunoștințelor de gramatică se poate verifica justețea afirmațiilor, a clasificărilor etc. din studiile de strictă specialitate ; am spus și mai înainte că dificultățile întîmpinate în predarea gramaticii se explică adesea prin neaprofundarea temei respective în studiile care i-au fost consacrate. Dar chiar în această situație, concluzia nu trebuie să fie din principiu respingerea unei interpretări noi, fără a se fi analizat în prealabil avantajele acestei interpretări și fără a se încerca eventuala ei îmbunătățire. O interpretare nouă, bine pusă la punct sub aspect științific, nu poate — nu trebuie — să fie respinsă numai pentru că e mai greu de înțeles și de predat decît una mai veche. Ceea ce interesează în gramatică este concordanța dintre teorie și realitatea lingvistică. Dacă această realitate este complicată, descrierea ei va fi și ea complicată. Multe cadre didactice sînt speriate de mulțimea noutăților intervenite în ultimii ani în studiile de gramatică a limbii române. Trebuie să spunem foarte hotărît că nimeni nu dorește să complice gramatica,

făcînd schimbări de dragul complicării. Numărul mare de categorii noi din ultima ediție a Gramaticii Academiei față de cunoștințele noastre tradiționale se datorește dorinței cercetătorilor de a da descrieri cît mai cuprinzătoare construcțiilor limbii române, de a nu neglija nimic din posibilitățile de exprimare pe care le relevă studiul textelor scrise și al limbii vorbite ; de cele mai multe ori nici nu avem a face cu schimbarea unor interpretări devenite tradiționale, ci fie cu construcții pur și simplu nesemnalate în gramaticile mai vechi, fie cu unele rezolvate în moduri foarte diferite la diverși autori. Autorii Gramaticii Academiei nu au înțeles niciodată că tot ce se cuprinde în această lucrare trebuie să treacă tale-quale și în școală, dar se poate cere ca școala să nu transmită cunoștințe în contradicție cu cuceririle științei.

Să nu facem deci din comoditate și accesibilitate un principiu de acceptare a adevărurilor științifice, ci să ne unim eforturile pentru a doza și a face accesibile aceste adevăruri.

ASPECTE ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE ÎN LUMINA EDIȚIEI A II-a A GRAMATICII ACADEMIEI REPUBLICII SOCIALISTE ROMÂNIA

de ALECSANDRINA TUTOVEANU

Predarea limbii române în școala noastră constituie un mijloc important pentru formarea deprinderilor de exprimare și scriere corectă a elevilor. Prin studiul limbii române, elevii își însușesc în mod conștient bazele gramaticii, își exprimă cu exactitate și corectitudine gîndurile, sentimentele și ideile, întrebuințează cu pricepere, în vorbire și în scris, marea bogăție lexicală a limbii noastre, cunosc și prețuiesc frumusețea acesteia. Împreună cu celelalte discipline care se predau în școală, gramatica dă elevului cunoștințele necesare pentru formarea culturii sale generale. De asemenea, ea contribuie la formarea lui intelectuală, prin dezvoltarea capacității de gîndire analitică și sintetică, și la înfrumusețarea profilului său moral, care va reflecta dragostea pentru poporul, pentru limba noastră. Însușirea corectă a limbii române în școlile noastre este un aspect al educației patriotice, pentru că cine o va cunoaște bine va ști să o prețuiască [1].

Predarea și însușirea corectă a limbii române constituie o problemă de stat și despre importanța acesteia ne vorbesc publicațiile de specialitate, tirajul mare care se acordă acestora, discuțiile care se poartă în coloanele lor și ale altor publicații de stat și de partid.

Pe linia eforturilor depuse de oamenii de știință din patria noastră, ajutați și îndrumați de partid, se înscrie și apariția ediției a II-a a Gramaticii limbii române, care constituie pentru oamenii de cultură din țara noastră un pas important în munca de cercetare a limbii noastre literare actuale și în care profesorii de specialitate găsesc rezolvarea unor probleme mult discutate în diferite ocazii (cercuri pedagogice, comisii metodice, reviste de specialitate).

Precizarea și soluționarea cu competență științifică a unor asemenea probleme vin să ușureze munca la clasă, înarmîndu-ne cu argumentarea științifică corespunzătoare.

Delimitînd studiul gramaticii — *ca un ansamblu de reguli privitoare la modificarea cuvintelor și la îmbinarea lor în propoziții și fraze — de vocabular, de formarea cuvintelor și de fonetică,* fără să diminueze interdependența dintre ele, noua ediție își propune să comen-

[1] v. Ministerul Învățămîntului. *Programa de limba română* (gramatică și lectură literară) pentru clasele V—VIII, 1965, p. 4 și urm.

teze, să explice, să exemplifice şi să rezolve problemele limbii noastre sub aspectul corespunzător definiţiei.

Subordonînd cercetările unui asemenea profil, ediţia a II-a a Gramaticii a reuşit să elucideze multe dintre probleme şi să le dea o rezolvare ştiinţifică, fapt de care ne-am putut convinge cu toţii, în urma cercetării amănunţite a materialului ei atît de bogat.

Depăşind cadrul şi nivelul discuţiilor purtate în publicaţiile de specialitate, Gramatica Academiei Republicii Socialiste România, indiferent dacă am fi sau nu de acord cu toate problemele şi soluţiile pe care le dă, este „cartea de căpătîi" şi are un precis caracter normativ în studierea limbii.

Plecînd de la ideea că pentru profesori informarea ştiinţifică permanent împrospătată este o necesitate impusă de cerinţele specialităţii şi ale etapei în care ne aflăm, cercetarea publicaţiilor de specialitate şi studiul amănunţit al gramaticii trebuie să fie o preocupare permanentă. Orientarea competentă a profesorului va putea să lichideze şi unele carenţe ale indicaţiilor programei şcolare — credem — prea lapidare în ceea ce priveşte aspectul cantitativ al problemelor de predat. De exemplu, se indică predarea propoziţiilor subordonate la clasele a VII-a şi a VIII-a numind felul lor, fără să se arate totuşi cantitativ, ţinînd seama de multiplele aspecte şi nuanţe ale acestora, cînd şi unde trebuie să ne oprim. Şi poate, datorită şi acestui fapt, apar puncte de vedere de felul celor exprimate de tov. profesor Al. Indrea de la Liceul nr. 6 din Cluj („Gazeta învăţămîntului", noiembrie 1964), care preconiza o simplificare cu totul nejustificată ştiinţific şi pedagogic a predării gramaticii în şcoli. Printre altele, autorul articolului minimaliza importanţa analizei pe text, cerea înlocuirea exemplelor, model de limbă a scriitorilor, cu exemple fabricate *ad-hoc* ; definirea propoziţiei la clasele V—VIII ca „gîndire scrisă sau spusă", greşit dată şi la clasele I-IV ; să se dea ca exemplu doar un singur model de propoziţie subordonată. Dacă aceste sugestii ar fi puse în practică, se înţelege cît de uşoară ar fi predarea gramaticii, dar ce cunoştinţe şubrede şi ce confuzii s-ar crea în mintea elevilor. Credem deci că mergînd pe linia îmbunătăţirii continue a programelor şcolare, Direcţia metodică din Ministerul Învăţămîntului se va preocupa de elaborarea unor programe, care, mai ales în ceea ce priveşte indicaţiile pentru predarea limbii, să fie mai explicite. De asemenea, considerăm că este necesar să se elaboreze un adaos la programa şcolară, precizînd problemele care trebuie interpretate în lumina ediţiei a II-a a Gramaticii Academiei.

Motivele care impun rezolvarea acestora sînt următoarele.

Aşa după cum se ştie, gramatica se predă în clasele V—VIII, urmînd ca în cele cîteva ore de gramatică afectate în cursul mediu să se consolideze unele cunoştinţe legate de stilistică, sintaxă poetică şi alte probleme mai dificile. Dacă nu s-a început încă predarea în lumina noii ediţii a Gramaticii, rezultă că peste 5, 6, 7 ani, cînd elevii claselor unde se predă acum gramatica vor absolvi liceul, vor interpreta unele

fenomene ale limbii așa cum au fost ele predate cu mulți ani în urmă. Or, dacă publicațiile Academiei, în ceea ce privește scrierea, citirea și interpretarea fenomenelor lingvistice sînt obligatorii pentru toți cetățenii, școlii în primul rînd îi revine sarcina să-i înarmeze pe aceștia cu asemenea cunoștințe.

În situația aceasta, Ministerul Învățămîntului, ca și autorii de manuale, întîmpină greutăți obiective : tipărirea manualelor școlare se face aproape cu un an înaintea începerii anului școlar ; de exemplu, manualele de limba română care se vor folosi anul viitor la clasele V—VIII, în cea mai mare parte au fost tipărite și nu în toate s-a putut introduce prezentarea fenomenelor de limbă în lumina ediției a II-a a Gramaticii Academiei. Lipsa de concordanță între modul de interpretare al profesorului și cel al manualului constituie desigur o greutate, dar aceasta nu este de nelichidat, dacă profesorul este bine documentat și Ministerul Învățămîntului ar da indicații asupra lucrurilor care ar urma să se predea în lumina ediției a II-a a Gramaticii Academiei.

Un alt aspect, legat de practica lucrurilor, arată că, dacă profesorul va reveni spre a reface peste un an, doi, ceea ce a predat în anii anteriori, îi va fi mult mai greu să determine înțelegerea fenomenelor care au fost deja consolidate în vechea formă în mintea elevilor. Experimentînd la clasele a VI-a și a VII-a predarea diatezelor verbelor așa cum sînt prezentate în ediția a II-a, s-a constatat că, în timp ce elevii din clasa a VI-a, care luau pentru prima dată contact cu acestea, și-au însușit ușor și destul de bine cunoștințele, la clasa a VII-a, unde se refăceau cunoștințe vechi, deși clasa prezenta un nivel bun, s-au întîmpinat multe greutăți.

Un alt argument care pledează pentru introducerea în școală a predării unor cunoștințe de limbă în lumina noilor interpretări, este și acela că liceul nu va putea impune examinatorilor din comisiile de admitere în facultățile de filologie, verificarea cunoștințelor candidaților după o gramatică socotită astăzi în unele probleme depășită. Legat de aceasta se pune întrebarea justificată : va avea conștiința împăcată profesorul de limba română care a trimis la un examen de admitere un absolvent de liceu înarmat cu cunoștințe care în nici un caz nu puteau să-i asigure succesul intrării în facultate ?

Pentru că aceste probleme au fost și sînt viu discutate de profesorii de limba română, fără să se fi ajuns încă la o soluție autorizată, în expunerea de față mi-am propus să sugerez capitolele și problemele care ar trebui interpretate în lumina ediției a II-a a Gramaticii. Acestea au fost selectate din discuțiile care s-au purtat în cadrul consfătuirilor și cercurilor pedagogice, ținîndu-se seama de volumul de cunoștințe care trebuie să se predea în școala de cultură generală prevăzute de programa Ministerului Învățămîntului, de orele afectate studiului acestora, de posibilitățile de asimilare ale elevilor. Sugestiile noastre vor fi prezentate în ordinea succesivă a predării la clasă.

1. Morfologia

Substantivul. În definiţia substantivului, după ce acesta a fost trecut la grupa părţilor flexibile, se precizează : *care se declină şi denumeşte obiecte ;* propun să se precizeze în difiniţie în ce constă flexibilitatea acestuia (spre a-l deosebi de alte părţi de vorbire flexibile), *Pentru ca să nu mai revin, aceeaşi precizare, pe care o socot justificată, ar trebui să se facă la toate celelalte părţi de vorbire declinabile.*

Soluţia dată în legătură cu *substantivele mobile,* socotite în felul acesta numai acelea *apte de moţiune,* asemănător cu cea din prima ediţie a gramaticii (chestiune care se studiază la clasa a VIII-a), încheie o discuţie de ani de zile şi apreciem că aduce o rezolvare judicioasă.

Precizările care se fac în legătură cu articolul, ţinînd seama de definiţia lui, precum şi denumirea de *articol demonstrativ (adjectival)* ajută şi pe profesori şi pe elevi să înţeleagă logic funcţiunea acestuia, de individualizare a obiectelor, de instrument gramatical.

Delimitarea precisă a sferei adjectivului, care în ediţia I a Gramaticii Academiei apărea în mai multe subdiviziuni, contribuie la simplificarea şi uşurarea predării acestui capitol.

În tratarea *pronumelui* nu apar interpretări noi, dar credem că ar fi bine ca în manualele şcolare să apară şi *pronumele negativ* — datorită faptului că elevii îl întîlnesc curent în vorbire, în texte, în locuţiuni de felul : „am vîndut lucrurile *pe nimic*“ şi ar constitui şi o uşurare în explicarea felului de a scrie a cuvintelor : *nici o, nici unul.*

Eliminarea *numeralului nehotărît,* justificată de definiţia pe care o dă Gramatica — *parte de vorbire care se declină şi exprimă un număr, determinarea numerică a obiectelor sau ordinea obiectelor prin numărare* — cu precizarea *că exprimă o cantitate numerică hotărîtă* — va lichida frecventa confuzie pe care o făceau elevii între acesta, articolul nehotărît, pronumele şi adjectivul nehotărît.

Capitolul *verbul* a suscitat cele mai multe discuţii în rîndul profesorilor de limba română. Problema *funcţiunii sintactice a locuţiunilor verbale, verbele auxiliare de modalitate* şi *diatezele verbului* formează încă subiectul multor discuţii controversate. Ce aduce ediţia a II-a şi ce ni se pare că ar trebui să fie tratat în manuale şi în clasă ?

În ceea ce priveşte aspectul morfologic al locuţiunii verbale, el este tratat ca şi în ediţia I. Din punct de vedere sintactic însă, locuţiunea verbală nu mai este considerată totdeauna ca o unitate inanalizabilă. Criteriul de apreciere a unităţii sintactice este acela al gradului de sudură dintre părţile de vorbire care o formează. De exemplu, locuţiunile *a-şi bate joc* sau *a băga de seamă* prezintă un înalt grad de sudură, şi deci, sintactic, fiecare dintre ele va fi analizată ca *o unitate,* în timp ce *a face praf* prezintă un grad de sudură mai scăzut, creînd

în felul acesta posibilitatea de a analiza sintactic *fiecare parte de vorbire* din componenţa locuţiunii. Felul acesta de rezolvare nu este totuşi impus în mod categoric de Gramatica Academiei : „Considerarea locuţiunilor verbale ca formînd în bloc predicate verbale nu exclude analiza sintactică a fiecăreia din părţile lor componente. Bineînţeles, această analiză este mai uşor de făcut atunci cînd elementele locuţiunilor îşi păstrează mai bine individualitatea semantică" [1]. Deoarece aprecierea gradului de sudură a locuţiunilor este o chestiune foarte subtilă, care ar depăşi de multe ori posibilităţile elevilor, considerăm că nici un profesor nu va greşi dacă va prezenta locuţiunea verbală ca o unitate sintactică.

Interpretarea şi analiza sintactică a *verbelor de modalitate şi de aspect,* precum şi a determinanţilor sintactici ai acestora au prezentat multe complicaţii în predare, iar soluţiile de rezolvare au fost diferite, preconizîndu-se printre altele şi acea formă de *predicat compus (trebuie, pot să învăţ).* În privinţa aceasta, ediţia a II-a a Gramaticii precizează : „Categoria predicatului compus nu e însă suficient de ferm delimitată din punct de vedere gramatical şi, de altfel, nici verbele de modalitate şi, mai ales, cele de aspect *nu formează o categorie gramaticală precis constituită în limba noastră,* de vreme ce criteriul fundamental (şi uneori singurul) de delimitare este cel semantic. De aceea preferăm să analizăm în aceste construcţii funcţiunea sintactică a fiecăruia din elementele componente" [2]. Credem că această rezolvare, motivată din punct de vedere istoric şi ştiinţific, chiar dacă nu încheie discuţia, indică cum trebuie făcută analiza la clasă.

Diatezele verbului, mai ales verbele reflexive şi cele active însoţite de pronumele reflexiv, continuă să fie în discuţia profesorilor de limba română, unii preferînd alte soluţii decît cele date de ediţia a II-a a Gramaticii. Verbe de felul acestora : *a se îmbrăca, a se spăla,* exemple cu tradiţie pentru diateza reflexivă, au fost trecute la diateza activă, fapt care pentru mulţi dintre noi, aparent, a fost de neînţeles. Dar dacă ne-am aminti de discuţiile purtate în anii trecuţi în legătură cu valoarea sintactică deosebită a pronumelui reflexiv în construcţii de felul a *se* gîndi şi a *se* spăla, primul — marcă a diatezei reflexive (deci făcînd parte din verb), iar al doilea — complement direct (neintrînd în componenţa verbului), înţelegem că soluţia dată de ediţia a II-a a Gramaticii este logică şi unitară şi, în concluzie, în spiritul acesta am propune să se predea la clasă.

În ceea ce priveşte părţile de vorbire neflexibile, noua ediţie aduce nu schimbări, ci multe precizări în legătură cu adverbul, locuţiunile adverbiale, prepoziţionale şi conjuncţionale. Adverbul a fost pus în drepturile care i se cuveneau după rolul pe care-l are în vorbire, iar în definiţie s-a introdus precizarea „parte de vorbire *în general*

[1] G.L.R., II, p. 97.
[2] *Ibidem*, p. 98.

neflexibilă", plecîndu-se de la realitatea obiectivă, că unele adverbe pot avea grade de comparaţie. Precizări importante s-au făcut în legătură cu locuţiunile şi acestea ne vor ajuta mult în predarea la clasă.

2. Sintaxa

Clasificarea propoziţiilor după scopul comunicării în două mari categorii — *enunţiative* şi *interogative* — cu subdiviziunile lor, corespunde definiţiei acestora şi credem că va duce la o înţelegere logică şi mai sistematizată a cunoştinţelor care privesc acest capitol.

Discuţiile cu privire la *cazul subiectului*, sigur nu vor putea face obiectul unor interpretări în cadrul clasei, dar dacă în textele pe care le analizăm vom găsi construcţii de felul acestora : „Îl trimit *pe care* termină mai repede". „Au mai plecat *dintre oameni*" sau „Începem *cu toţii* să scriem", va trebui să explicăm fiecare situaţie, dar în nici un caz să nu facem din ele *întrebări încuietoare* la examinarea elevilor.

În privinţa predicatului, din ceea ce aduce nou Gramatica Academiei, două sînt problemele care apreciem că ar trebui predate şi explicate la clasă.

a. Adverbele şi locuţiunile adverbiale predicative au o poziţie intermediară în ce priveşte tipul de predicat căruia îi aparţin : unele dintre ele se comportă la fel cu predicatele verbale, pentru că nu admit pe lîngă ele un verb copulativ — *poate, fireşte, desigur*, iar altele sînt predicate nominale, deoarece admit prezenţa verbului copulativ — *probabil* (e probabil), *sigur* (e sigur), *posibil* (e posibil).

b. A doua problemă se referă la faptul că *numele predicativ*, exprimat prin substantiv, adjectiv substantivizat sau pronume, poate să stea şi în cazurile *genitiv* şi *acuzativ*, dacă părţile de vorbire respective sînt precedate de prepoziţii sau locuţiuni prepoziţionale ; de exemplu : „E *contra* (împotriva) războiului" ; „Podul e *de fier*".

În privinţa *atributului*, singura interpretare nouă care credem că priveşte predarea la clasă, este trecerea atributului pronominal exprimat prin adjectiv pronominal la categoria *atributului adjectival* — aşa cum de fapt se mai predase cu cîţiva ani în urmă.

Capitolul *complementelor circumstanţiale* socotim că ar fi bine să se îmbogăţească cu complementul circumstanţial de mod consecutiv, cu cel condiţional şi cu cel concesiv, ţinînd seama de corespondentele lor în frază, propoziţii subordonate pe care elevii le studiază.

De asemenea, credem că nu s-ar produce o supraîncărcare a elevilor, dacă s-ar studia complementul circumstanţial instrumental şi subordonata corespunzătoare, ţinînd seama de frecvenţa întrebuinţării lor în vorbire şi scris.

Capitolul *Sintaxa frazei*, îmbogăţit cu multe feluri de propoziţii subordonate, care nu vor putea face obiect de studiu la clasă, aduce

nou o clasificare mai sistematică a propoziţiilor principale şi a celor subordonate care, predate şi elevilor în felul acesta, vor uşura înţelegerea sensului şi rolului lor.

Acestea au fost cîteva dintre observaţiile şi problemele în legătură cu interpretările aduse de ediţia a II-a a Gramaticii Academiei pe care am apreciat că trebuie să le pun în discuţie, ţinînd seama de argumentele formulate mai sus.

Evident, ele privesc numai materialul de predat la clasă. Noutăţile sînt mult mai numeroase în această ediţie, iar studiul şi discutarea lor constituie o preocupare a profesorilor de specialitate, în vederea lărgirii orizontului lor de înţelegere şi interpretare a fenomenelor limbii. În nici un caz, *ele nu trebuie introduse în şcoală, nu trebuie să constituie o supraîncărcare a programelor, a manualelor şi implicit a elevilor.*

LOCUȚIUNILE ȘI PREDAREA LOR

de ȘTEFANIA GOLOPENȚIA

În rîndurile de mai jos vom prezenta cîteva dintre procedeele menite a ajuta pe elevi în intuirea noțiunii de *locuțiune* în general, pe baza însușirii treptate a diverselor categorii de locuțiuni. În prezentarea noastră vom ține seama de poziția pe care o ia ediția a II-a a Gramaticii Academiei față de locuțiuni. Ele sînt definite astfel : „grupul de cuvinte mai mult sau mai puțin sudat, care are un înțeles unitar și se comportă din punct de vedere gramatical ca o singură parte de vorbire“ [1].

În limba noastră există locuțiuni corespunzînd tuturor părților de vorbire, în afară de articol. Ele sînt, ca și părțile de vorbire respective, unități lexicale și gramaticale în același timp. De aceea, în delimitarea diverselor categorii de locuțiuni, vom ține seama de aceleași trei criterii — în interacțiune reciprocă : *semantic, morfologic* și *sintactic,* care stau la baza clasificării părților de vorbire. Va trebui să regăsim în locuțiunile — părți de vorbire, caracteristicile esențiale morfologice și funcțiunea fundamentală sintactică a părții de vorbire corespunzătoare și să facem accesibil elevilor noștri faptul acesta. Sensul lexical și cel gramatical al locuțiunilor trebuie să apară elevilor la fel de strîns unit ca și la părțile de vorbire respective.

Vom prezenta mai întîi procedee legate de predarea locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire neflexibile (adverbiale, prepoziționale și conjuncționale), apoi pe cele legate de predarea locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire flexibile (verbale, substantivale, adjectivale, pronominale și numerale).

I. PREDAREA LOCUȚIUNILOR CORESPUNZĂTOARE PĂRȚILOR DE VORBIRE NEFLEXIBILE

A. Locuțiunile adverbiale

Predînd noțiunea de adverb, s-ar cere în primul rînd ca profesorul să-și netezească bine drumul de trecere către predarea *locuțiunii adverbiale.* De aceea, considerăm necesar să se insiste asupra indicilor gramaticali specifici adverbului, și anume :

[1] G.L.R., I, p. 34.

— *neflexibilitatea* (dar și posibilitatea unora dintre adverbe de a avea grade de comparație, ca adjectivul) ;

— *funcțiune sintactică autonomă* (funcțiune *fundamentală* de complement circumstanțial, urmată imediat de cea de atribut, de element component al predicatului în expresiile verbale impersonale cu verbul *a fi*, iar — ca adverb predicativ — de predicat al regentei unei subordonate subiective).

Ar trebui, credem, să se stăruiască asupra indicelui gramatical al *neflexibilității*, care impune părților de vorbire flexibile (substantive sau adjective) ce se adverbializează (prin schimbarea valorii morfologice) să-și piardă flexibilitatea, *împietrind*.

Acum ar fi momentul să se facă pasul spre locuțiunea adverbială. S-ar putea porni de la exemple pe baza cărora elevii să-și însușească — o dată cu cele mai tipice procedee de formare a locuțiunilor adverbiale — și unele trăsături *formale* specifice acestora.

a. La grupa locuțiunilor adverbiale în componența cărora intră *substantive* (de *ciudă*, cu de-a *sila*), *adjective* substantivate (din *nou*, de-a *dreapta*), *numerale* (pînă la *unul*, într-*una*), *pronume* (de *aceea*, cu *nimic*, întru *nimic*) sau *adverbe* (*într-aiurea*) precedate — așa cum se vede — de una sau mai multe prepoziții, s-ar putea fixa în mintea elevilor în special imaginea acelor locuțiuni adverbiale care au, în partea finală a lor, un aspect caracteristic :

— cu de-a sil*a*, de-a surd*a*...
— de-a bab*a* oarb*a*, de-a pui*a*-gai*a*...
— de-a dreapt*a*, de-a stîng*a*...
— de-a dur*a*, într-aiure*a*...
— de-a dreptu*l*, de-a rostogolu*l*...
— de-a buș*ilea*, de-a-ndoase*lea*, de-a-ndărate*lea*...

Din același motiv ar urma să se stăruiască asupra locuțiunilor adverbiale alcătuite dintr-un *participiu* (de cele mai multe ori negativ) la forma de feminin plural, precedat de prepoziția *pe* :

— pe dibui*te*, pe ghici*te*...
— pe ne*ș*tiu*te*, pe nea*ș*teptate, pe nemîncate...

Aceste aspecte formale considerăm că ar trebui reținute de elevi, care ar putea fi puși să găsească cît mai multe exemple de acest fel (în mintea lor sau în textele literare studiate).

b. Elevii ar trebui apoi să rețină unul dintre cele mai productive tipare tradiționale de alcătuire a locuțiunilor adverbiale, și anume acela caracterizat prin *repetare* :

— a unui substantiv : *cot* la *cot*, *cap* în *cap*, *zi* de *zi*...
— a unui pronume : din *ce* în *ce*...
— a unui adverb : *așa* și *așa*, *cum* și *cum*, din *cînd* în *cînd*...

În aceste cazuri s-ar putea observa că termenii repetați sînt legați prin prepoziții și — mai rar — prin conjuncția *și*.

Credem că n-ar trebui pierdut din vedere, în special la clasele mici, nici importanţa pitorescului în intuirea noţiunii de locuţiune, pitoresc pe care îl oferă locuţiunile formate prin cuvinte rimate :

— *tura-vura, talmeş-balmeş, harcea-parcea...*

c. Alte exemple de locuţiuni adverbiale : *vrînd-nevrînd, cu noaptea-n cap, cu nepusă masă* etc. vor face pe elevi să vadă bogăţia de posibilităţi pe care o are limba noastră în a exprima *plastic* şi *expresiv*, prin îmbinări de cuvinte, *idei adverbiale.*

Puşi în situaţia de a observa mai îndeaproape elementele componente ale locuţiunilor adverbiale, elevii ar putea să reţină următoarele :

a. Indicele gramatical al *neflexibilităţii* a atins *cuvintele pline* ale locuţiunii, care au *împietrit* din punct de vedere morfologic : *cot la cot*, nu *„coate la coate“ ; din nou*, nu *„din noi“* etc. Deci cuvintele pline din interiorul locuţiunii nu mai flexionează, nu-şi pot schimba numărul, nu pot suporta determinări. Profesorul ar putea face pe elevi să înţeleagă că unitatea îmbinării cuvintelor din locuţiune nu poate fi spartă prin introducerea unui determinant : *de cu seară*, nu *„de cu bună seară“ ; cu noaptea-n cap*, nu *„cu noaptea frumoasă în cap“.*

b. Elementele lexicale de bază ale locuţiunii *nu pot fi comutabile* prin sinonime : *faţă-n faţă* nu poate fi înlocuit cu *„obraz în obraz“, peste drum* cu *„peste cale“* etc. Aceasta din pricină că cuvintele pline din locuţiune s-au golit de sensul lor propriu, căpătînd un înţeles *impropriu, figurat :*

— *în frunte* = *înainte ;*
— *în spate* = *înapoi ;*
etc.

c. Cuvintele care alcătuiesc o locuţiune constituie o unitate semantică, echivalentă uneori cu sensul unui adverb obişnuit, comportîndu-se gramatical ca acesta. Astfel, *cot la cot* are aceeaşi valoare gramaticală ca adverbul *alături*, numai că exprimă caracteristica acţiunii („Ei lucrează *cot la cot“*), mai concret şi mai expresiv decît *alături* („Ei lucrează *alături“*).

Asemenea îndrumări ar putea face pe elevi să înţeleagă caracterul de *izolare*, de *individualizare* pe care îl are locuţiunea adverbială în propoziţie. În exemplul „Mama mă urmăreşte în muncă *clipă de clipă“*, elevii ar putea fi făcuţi să înţeleagă că propoziţia nu se poate termina nici la primul cuvînt, *clipă*, nici la prepoziţia *de*, ci numai la al doilea cuvînt repetat al locuţiunii. *Clipă de clipă* se comportă deci, din punctul de vedere al structurii sale interne şi externe, ca un singur cuvînt, ca adverbul *continuu.* Elevii ar pricepe astfel cu uşurinţă de ce locuţiunea adverbială se comportă şi din punct de vedere sintactic ca un *adverb — cuvînt unic*, avînd ca şi acesta *funcţiune sintactică autonomă.*

În legătură cu *felurile locuţiunilor adverbiale*, profesorul ar putea face pe elevi să-şi dea seama de bogăţia locuţiunilor adverbiale din

limba noastră și să înțeleagă că faptul acesta ține de tendința spre concretizare a ideilor adverbiale abstracte. În acest sens, locuțiunile adverbiale de mod, cu diferitele lor subgrupe : *de cantitate, de afirmație, de negație* etc. ar putea duce la discuții interesante, în special cu elevii claselor mari. Varietatea locuțiunilor adverbiale, exprimînd, spre exemplu, *cantitatea*, vorbește de la sine : *cu carul, cu grămada, cu duiumul, cu toptanul, cu ghiotura, cu droaia...*

Locuțiuni adverbiale de negație ca : *nici pentru toată lumea, o dată cu capul, nici în ruptul capului* sînt mult mai expresive și conțin o doză mai puternică de afectivitate decît abstractul și incolorul *nu*.

În afara analizei pe texte cuprinzînd cît mai multe și mai variate locuțiuni adverbiale, credem că ar fi eficace și ar interesa pe elevi exerciții de felul următor :

1. Formați locuțiuni adverbiale din următoarele cuvinte prin procedeul repetării lor : *rînd, ceas, zi, cum, vreme, pas, an, nas, piept, umăr, corp, cap, picior, clipă, braț, prea + foarte, cînd, unde, cît, mînă, față...*[1].

2. Care sînt locuțiunile adverbiale alcătuite din următoarele cuvinte precedate de prepoziții : *frunte, spate, loc, față, vară, dos, lung, lat, cale, zi, pas, drum, cap, silă...*

Cu elevii claselor mai mari s-ar putea efectua exerciții de evitare a confuziilor între *construcțiile sintactice cu prepoziție* indicînd de obicei spațiul material sau moral în care se desfășoară o acțiune (*de fericire, de bucurie, în liniște, în tăcere* etc.) și locuțiunile adverbiale alcătuite în același chip, și anume din substantiv precedat de prepoziții (*cu carul, peste drum, din fericire, din întîmplare* etc.) [2].

În aceleași clase s-ar putea discuta și probleme legate de funcțiunea lexicologică a locuțiunilor adverbiale, prin cîteva exemple simple, ca :

— din locuțiunea adverbială *pe dos* s-a format adjectivul *pidosnic* ;

— din locuțiunea adverbială *într-una* s-a format verbul *a întruni*.

În anumite situații sintactice, locuțiunile adverbiale *în dos* și *în jos* au făcut posibilă formarea verbelor a *îndosi* și a *înjosi*.

B. Locuțiunile prepoziționale

Și aici, înțelegerea în bune condiții a noțiunii de locuțiune prepozițională depinde în bună parte de însușirea temeinică a noțiunii de prepoziție. Elevii ar trebui să aibă însușite precis următoarele, înainte de studiul locuțiunilor prepoziționale :

[1] v. Gh. N. Dragomirescu și Ștefania Golopenția. *Gramatica limbii române*, manual pentru clasa a VI-a, București, Editura didactică și pedagogică, 1957, p. 190.

[2] v. Gh. N. Dragomirescu. *Locuțiunile adverbiale*. În : „Limbă și literatură", V (1961), p. 60—62.

a. Prepoziţiile sînt unelte gramaticale care au funcţiunea de a exprima raportul sintactic de subordonare a atributului şi complementului faţă de regenţii lor.

b. Prepoziţiile — spre deosebire de adverb — nu au funcţiune *sintactică* autonomă ; ele nu pot constitui singure părţi de propoziţie, ci intră doar în componenţa părţilor de propoziţie.

c. Prepoziţiile, deşi nu au un sens lexical de sine-stătător, nu sînt totuşi lipsite complet de sens lexical.

Elevii ar trebui, de asemenea, să cunoască *originea adverbială* a unor prepoziţii formate prin articularea adverbelor :

— prepoziţia *înaintea* din adverbul *înainte* ;
— prepoziţia *înapoia* din adverbul *înapoi* ;
— prepoziţia *înăuntrul* din adverbul *înăuntru.*

Acum s-ar putea trece la predarea locuţiunilor prepoziţionale.

Ca şi la locuţiunile adverbiale, elevii ar întui trăsăturile caracteristice ale locuţiunilor prepoziţionale prin analiza modurilor de alcătuire a acestora.

Pentru început, profesorul ar putea aşeza pe tablă, pe două coloane, cele două grupe de locuţiuni prepoziţionale.

Tabloul ar arăta cam în chipul următor :

1. Locuţiuni prepoziţionale de tip articulat	**2. Locuţiuni prepoziţionale terminate în prepoziţii**
(se construiesc cu cazul *genitiv*)	(se construiesc cu cazul *acuzativ*)
— în faţa... în fruntea... în privinţa...	— faţă *de*... în timp *de*... cu privire *la*...
— în dreptul... de-a lungul... de-a latul...	— privitor *la*... relativ *la*... potrivit *cu*...
— în afara... în dosul... pe dinăuntrul...	— afară *de*... din sus *de*...

Îndrumaţi să-şi însuşească *activ* (adică folosindu-le în propoziţii) cît mai multe din locuţiunile prepoziţionale de tipul celor de mai sus, elevii şi-ar da seama de următoarele :

a. În componenţa locuţiunilor prepoziţionale intră ca elemente lexicale de bază : *substantive (faţa, privinţa, timp, privire...), adjective (privitor, relativ...), participii (potrivit), adverbe (afară),* sau *locuţiuni adverbiale (din sus).*

b. În componenţa locuţiunilor prepoziţionale intră cu necesitate una sau mai multe prepoziţii (cuvintele pline sînt *precedate, urmate* sau *şi precedate şi urmate* de prepoziţii).

c. Locuţiunile prepoziţionale au un *sens lexical* mai accentuat decît prepoziţiile, deoarece elementele lor constitutive mai păstrează

o parte din sensul lor de substantive, adjective, adverbe. Ele exprimă raporturi mai puțin numeroase decît prepozițiile, dar mai *precise* și mai *concrete*.

d. Elementele de bază ale locuțiunilor prepoziționale, *substantive* sau *adjective*, nu apar decît într-o singură formă, *încremenită în tiparul tradițional: articulată* — în locuțiunile prepoziționale de tip articulat și *nearticulată* — în cele terminate în prepoziții. De remarcat că această înfățișare o are și adverbul care apare *articulat* la prima grupă (afar*a*, dos*ul*, dinăuntr*ul*) și nearticulat la grupa a doua (*afară, sus*).

Substantivele și adjectivele din locuțiunile prepoziționale *și-au pierdut deci flexibilitatea*, nu suportă determinări, nu sînt analizabile din punct de vedere sintactic.

e. Locuțiunile prepoziționale sînt, ca și prepoziția, *instrumente gramaticale* de legătură între atribut sau complement și regenții acestora, intrînd în componența părților secundare de propoziție ca element introductiv. Astfel, în exemplele: „Casa *de dincolo* de rîu este foarte frumoasă" și „Fratele meu locuiește *în josul* satului", atributul *de dincolo de rîu* din prima propoziție este introdus prin locuțiunea prepozițională *de dincolo de*, iar complementul *în josul satului*, prin locuțiunea prepozițională *în josul*. Ambele locuțiuni intră în componența respectivelor părți secundare de propoziție.

Elevii ar înțelege astfel că o propoziție nu se poate termina cu o locuțiune prepozițională, după cum nu se poate termina cu o prepoziție, în timp ce ea se poate termina cu un adverb sau cu o locuțiune adverbială. Nu se poate spune: *„Am mers alături de"...*, ci *„Am mers alături de mama"*.

Pentru fixarea în mintea elevilor a acestei diferențe dintre locuțiunile prepoziționale și cele adverbiale, s-ar putea face un exercițiu de felul următor.

S-ar împărți foaia în două: pe prima coloană s-ar trece locuțiunile adverbiale, iar pe cea de-a doua, cele prepoziționale. După primele, elevii ar pune punct, semn al faptului că ele pot încheia o propoziție. După locuțiunile prepoziționale ei ar pune puncte de întrerupere, ținînd locul determinantului (al părții secundare de propoziție pe care locuțiunea prepozițională o introduce). Din acest tablou, elevii și-ar da seama și de *funcțiunea lexicologică* a locuțiunilor adverbiale care intră în componența celor prepoziționale.

Locuțiuni adverbiale	**Locuțiuni prepoziționale**
— *în față*	— *în fața... față de... față cu... de față cu...*
— *în jur*	— *în jurul... în jur de...*
— *la un loc*	— *la un loc cu...*

Elevii ar reţine acest procedeu al formării locuţiunilor prepoziţionale din cele adverbiale, precum şi faptul că procedeul *articulării* sau cel *al adăugirii unei prepoziţii (în faţa... faţă cu...)* fac să se scurgă din locuţiunea adverbială respectivă (*în faţă*) puterea de parte de vorbire de sine-stătătoare, transformînd-o într-o unealtă gramaticală de exprimare a unui raport de subordonare.

Conform tabelului de mai sus, s-ar putea da elevilor un exerciţiu de felul celui următor :

Găsiţi locuţiunile prepoziţionale formate din următoarele locuţiuni adverbiale : *braţ la braţ, peste drum, în dos, din fund, la mijloc, de jur împrejur, în frunte, la pas, în spate, din sus, pe dinăuntru, pe dedesubt, în cap...*

Elevii ar putea fi puşi, de asemenea, pe bază de exemple, să-şi dea seama — prin context — că locuţiunile de tipul : *la dreapta, la stînga, de-a dreapta, de-a stînga, de-a curmezişul, de-a lungul...* pot fi cînd locuţiuni adverbiale, cînd locuţiuni prepoziţionale. Contextul decide :

Locuţiuni adverbiale	**Locuţiuni prepoziţionale**
El coteşte *la dreapta*	El merge *la dreapta* mea
A tăiat cîmpul *de-a lungul*	El merge *de-a lungul* rîului

C. Locuţiunile conjuncţionale

Predarea noţiunii de locuţiune conjuncţională presupune cunoaşterea în bune condiţii atît a conjuncţiei, cît şi a celorlalte părţi de vorbire cu valoare conjuncţională : pronumele şi adverbele relative.

Elevii şi-ar putea însuşi trăsăturile caracteristice ale locuţiunilor conjuncţionale o dată cu modurile de alcătuire a acestora. De exemplu, în privinţa locuţiunilor conjuncţionale subordonatoare, profesorul ar putea prezenta o grupare de felul celei de mai jos, spre a fixa imaginea lor clară în mintea elevilor :

1. Terminate în conjuncţie
— din cauză *că*... în caz *că*... în loc *să*...
— cu toate *că*...
— măcar *că*... chiar *dacă*...
— pentru ca *să*... pe lîngă *că*...

2. Terminate în adverbe relative
— în caz *cînd*... în vreme *cît*...
în timp *cît*...
— acolo *unde*... atunci *cînd*... aşa *cum*...
— de *cum*... de *unde*... faţă de *cum*...

3. Terminate în pronume relative
— de vreme *ce*... pe măsură *ce*...
— de îndată *ce*... numai *ce*...
— pînă *ce*... după *ce*...

4. Alcătuite din două elemente conjuncţionale
— după *ce că*...
— ca *şi cum*... ca *şi cînd*...
pînă *cînd să*...

Însușindu-și locuțiuni conjuncționale de tipul celor de mai sus, prin utilizarea lor în frază, elevii ar reține următoarele :

a. În componența locuțiunilor conjuncționale subordonatoare intră cu necesitate fie o *conjuncție,* fie o parte de vorbire cu valoare de conjuncție : *pronume* sau *adverb relativ.*

b. Substantivele din aceste locuțiuni (*cauză, caz, loc, vreme, măsură* etc.) au devenit *neflexibile, nearticulabile, au împietrit* în forma dată (de acuzativ).

Felul de alcătuire a locuțiunilor conjuncționale, formate din elemente neflexibile (adverbe, prepoziții, locuțiuni prepoziționale) și din elemente flexibile care au încremenit, le conferă o perfectă *individualitate.* Elementele locuțiunilor conjuncționale *nu sînt disociabile* și nici *analizabile sintactic.*

c. Sensul locuțiunilor conjuncționale este mai accentuat decît cel al conjuncțiilor. Ele exprimă mai clar, mai precis, mai concret anumite raporturi de subordonare, care sînt prea abstracte și prea diverse cînd apar exprimate de conjuncțiile simple.

S-ar putea atrage atenția elevilor asupra unui fenomen caracteristic limbii noastre, fenomen care pare a se accentua în epoca noastră, și anume asupra tendinței spre echivalență între elementele subordonatoare prepoziționale și conjuncționale. Sintaxa frazei este axată în Gramatica Academiei pe corespondența dintre subordonate și părțile de propoziție respective. Considerăm că acest lucru ar impune profesorului un sistem de prezentare în paralel a elementelor introductive prepoziționale și conjuncționale. Faptul acesta ar ajuta, în special pe elevii de liceu, nu numai să-și însușească în mai bune condiții sintaxa propoziției și a frazei, dar și să se obișnuiască a folosi cu precizie și eleganță locuțiunile prepoziționale și conjuncționale în exprimarea lor orală și scrisă.

Prezentarea corespondenței dintre locuțiunile prepoziționale și cele conjuncționale ar scoate în evidență și funcțiunea lexicologică a locuțiunilor prepoziționale care intră în componența celor conjuncționale. Prezentarea aceasta ar putea avea aspectul următor :

Locuțiuni prepoziționale	**Locuțiuni conjuncționale corespunzătoare**	**Raportul marcat**
— *față de...*	— *față de cît...*	
	— *față de cum...*	— *comparativ*
— *în timp de...*	— *în timp ce...*	
— *în vreme de...*	— *în vreme ce...*	— *timp*
— *înainte de...* (a)	— *înainte să...*	
— *din pricină de...*	— *din pricină că...*	
— *din cauză de...*	— *din cauză că...*	— *cauză*
— *cu scop de...* (a)	— *cu scop să...*	— *scop*

Asemenea exerciții — bazate bineînțeles pe utilizarea *activă* și în paralelă a locuțiunilor prepoziționale și conjuncționale corespondente — în propoziții și fraze — ar putea face pe elevi să remarce tendința spre simetrie a limbii noastre.

Terminînd capitolul locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire neflexibile, profesorul ar putea ajuta pe elevi să observe trăsăturile generale ale acestora, într-o formă apropiată de cea propusă de noi mai jos :

— Componența locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire neflexibile scoate în evidență puternicul *substrat adverbial* al locuțiunilor prepoziționale și conjuncționale.

— Cuvintele pline din toate aceste locuțiuni au încremenit într-o anumită formă, devenind neflexibile, nedeterminabile, neanalizabile din punct de vedere sintactic.

— Cuvintele pline s-au golit de sensul lor propriu aproape total în locuțiunile adverbiale, parțial — în cele prepoziționale și conjuncționale — deoarece apariția în limbă a acestora din urmă se datorește tocmai necesității de a concretiza raporturile prea abstracte și diverse exprimate de prepoziții și conjuncții.

— Ordinea cuvintelor în locuțiunile neflexibile este *ireversibilă.*

— Locuțiunile neflexibile nu pot primi compliniri interioare. Ele prezintă o unitate *indestructibilă.*

— Este de remarcat *valoarea stilistică* a locuțiunilor adverbiale, care sînt, adeseori, veritabile creații ale limbii.

— Locuțiunile adverbiale sînt, de cele mai multe ori, echivalente cu un *adverb — cuvînt simplu.* Cele prepoziționale și conjuncționale nu sînt decît rareori reductibile la prepoziții sau conjuncții.

În ceea ce privește funcțiunea lor *lexicologică,* ea merge descrescînd de la locuțiunile adverbiale spre cele conjuncționale.

II. PREDAREA LOCUȚIUNILOR CORESPUNZĂTOARE PĂRȚILOR DE VORBIRE FLEXIBILE

A. **Locuțiunile verbale**

Locul important pe care îl dețin locuțiunile adverbiale în cadrul locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire neflexibile revine locuțiunilor verbale în cadrul celor corespunzătoare părților de vorbire flexibile.

Pentru înțelegerea noțiunii de *locuțiune verbală* se presupune de la sine, ca bine cunoscute de către elevi, atît morfologia, cît și sintaxa verbului. În predarea locuțiunilor verbale, profesorul ar putea porni de la

exemple concrete în care să se afle cuprinse tipurile cele mai generale de alcătuire a acestora :

— *a pune la cale, a o lua la fugă...*
— *a spăla putina, a-și lua cîmpii...*
— *a strica orzul pe gîște, a-și băga mințile în cap...*
— *a o lua razna, a se da de-a dura...*
— *a o face lată...*

Pe baza unor exemple de felul celor de mai sus, profesorul ar proceda — împreună cu elevii — la sublinierea trăsăturilor caracteristice ale locuțiunilor verbale.

a. Locuțiunile verbale prezentate mai sus sînt o îmbinare de cuvinte, în care se află neapărat un verb, îmbinare reprezentînd o unitate lexicală și gramaticală în același timp.

b. Sensul lexical al locuțiunilor reiese, uneori, din sinteza termenilor lor alcătuitori *(a pune la cale, a spăla putina, a-și lua cîmpii, a o face lată...)*, elementele componente părînd a prezenta aici oarecare indiferență față de *sensul — sinteză*. Alteori însă, sensul locuțiunii este dat de unul sau altul din termenii ei alcătuitori sau este văzut, printr-un fulgerător proces de gîndire, realizat în același timp de vorbitor și de ascultător *(a o lua la fugă, a-și băga mințile în cap, a bate apa-n piuă, a strica orzul pe gîște...)*.

c. Unitatea de sens a locuțiunii e sesizabilă, chiar dacă aceasta nu este totdeauna sinonimă cu un verb simplu. În exemplele date mai sus, sinonimia [1] cu un verb unic apare preponderentă : *a pune la cale* = a plănui ; *a o lua la fugă* = a fugi ; *a spăla putina* = a fugi ; *a-și băga mințile-n cap* = a se cumințí ; *a se da de-a dura* = a se rostogoli ; *a o face lată* = a petrece ; *a strica orzul pe gîște* = a risipi. Dar și locuțiunea *a bate apa-n piuă*, deși nu este sinonimă cu un cuvînt unic, se adresează înțelegerii noastre ca *o unitate lexicologică*, expresie a unei singure noțiuni.

Din exemple de felul celor de mai sus și din altele, elevii ar putea constata că, chiar dacă uneori un cuvînt dintr-o locuțiune apare înlocuit cu un altul, nu ne găsim aproape niciodată în fața unei perfecte înlocuiri sinonimice. În locuțiunea *a o lua la fugă* sau *a o lua la picior* avem de-a face cu două modalități expresive de redare a noțiunii de *a fugi*.

Elevii ar putea fi puși apoi să observe cele două elemente constitutive ale locuțiunii verbale : *verbul* și un alt *cuvînt (substantiv, adverb, pronume...)*. S-ar sublinia rolul, în primul rînd *gramatical*, al verbului din locuțiune (precizează modul, timpul, persoana, numărul), precum și *rolul lexical* pe care-l are celălalt element al locuțiunii — *cel nominal* (fapt care reiese și din aceea că, în majoritatea verbelor simple sinonime cu întreaga locuțiune, intră ca element lexical component *substantivul* sau *adverbul* din locuțiune : *a-și aduce aminte* = a-și aminti, *a o lua la*

[1] Sinonimia înseamnă și aici numai o echivalență aproximativă de sens, locuțiunile fiind în general mai expresive decît verbul corespondent.

fugă = a fugi etc.). S-ar mai putea arăta că, în general, verbul din locuţiune îşi pierde sensul lexical de bază, precum şi că anumite verbe au o mare frecvenţă în locuţiunile verbale, tocmai din pricină că ele sînt capabile să exprime o multitudine de sensuri : *a face, a da, a lua, a avea, a pune, a trage, a băga* etc. [1]

După aceasta, s-ar putea cere elevilor să adune din textele literare studiate (texte populare sau din scriitorii de inspiraţie folclorică) cît mai multe locuţiuni verbale, în special cu verbele indicate mai sus.

La clasele mari, profesorul ar putea discuta cu elevii asemănările şi deosebirile dintre verbele din locuţiunea verbală şi verbele copulative [2], subliniind cu acest prilej faptul că, deşi verbul din locuţiune are în primul rînd un rol gramatical, nu este de neglijat nici aportul lui, adeseori însemnat, la sensul lexical al locuţiunii verbale.

Se va observa că, în timp ce verbul din locuţiune îşi păstrează flexibilitatea, fapt care face ca *funcţiunea fundamentală a locuţiunii verbale, ca şi cea a verbului, să fie cea de predicat, cealaltă îmbinare de cuvinte a rămas încremenită în forma ei originară.*

Făcînd pe elevi să observe atent nu numai forma infinitivală a locuţiunii, ci şi forma vie a acesteia, la mod personal, aşa cum trăieşte ea în vorbire, în special în cea populară, ei şi-ar putea da seama că locuţiunile verbale au fost la origine o propoziţie cu o sintaxă interioară clară, chiar dacă ea nu ne mai apare astăzi ca atare în multe din locuţiunile verbale socotite a fi cele mai vechi.

Elevii ar mai trebui, de asemenea, să înţeleagă că locuţiunea verbală — ca orice locuţiune — trebuie să răspundă indicilor morfologici şi sintactici ai părţii de vorbire căreia îi corespunde, deci ai verbului. Ei ar vedea astfel că locuţiunile verbale pot fi tranzitive sau intrazitive, că pot avea complemente directe, indirecte sau circumstanţiale, că pot fi complinite prin propoziţii completive sau circumstanţiale.

În analiza sintactică a propoziţiei sau a frazei în care este cuprinsă locuţiunea verbală, elevii ar trebui să-şi dea seama dacă o anumită parte de propoziţie sau o propoziţie determină locuţiunea în totalitatea ei sau numai un element al acesteia. Exemple de felul celor de mai jos : „Mă bate gîndul de a pleca" şi „Mă bate gîndul să plec" vor arăta elevilor că „de a pleca" şi „să plec" nu determină întreaga locuţiune, ci că numai substantivul „gîndul" este elementul determinat. Deci „de a pleca" şi „să plec" sînt, respectiv, atribut şi subordonată atributivă.

La clasele mari s-ar putea discuta caracterul original şi valoarea stilistică a multora dintre locuţiunile verbale româneşti în ceea ce priveşte modalitatea expresivă de redare a ideii verbale : *a-şi aduce aminte, a băga de seamă, a o pune de mămăligă, a strica orzul pe gîşte, a-şi aprinde*

[1] Florica Dumitrescu. *Locuţiunile verbale*, Bucureşti, Editura Academiei, 1958, p. 89.

[2] *Ibidem*, p. 89, 90.

paie-n cap, a pune pe roate, a da bir cu fugiții, a trage pe sfoară, a bate apa în piuă etc.

Locuțiunile verbale culte : *a lua cuvîntul, a face parte, a lua contact, a lua loc* etc. pot forma, de asemenea, obiectul discuțiilor din clasă, subliniindu-se — de această dată — subțierea elementului *afectiv* în favoarea celui *logic*, în cadrul acestora.

Ar mai fi de reținut apoi faptul că forța de coeziune a sensului unitar al locuțiunii verbale este atît de puternică, încît ea nu este împiedicată nici de faptul că locuțiunile verbale pot primi compliniri interioare : îmi aduc *bine* aminte, bagă *bine* de seamă etc.

Funcțiunea lexicologică a locuțiunilor verbale, vizibilă în unele verbe derivate : a-și aminti, a roti (din *a da roată*), a năvăli (din *a da năvală*) etc., va fi subliniată în special cu ocazia predării locuțiunilor substantivale și adjectivale.

B. **Locuțiunile substantivale**

Pentru predarea locuțiunilor substantivale se poate porni de la exemple concrete, în care să se găsească tipurile cele mai generale de alcătuire a acestora :

— *aducere aminte, băgare de seamă, luare aminte, dare de mînă, luare în primire, luare de contact...*

— *bătaie de cap, bătaie de joc, aruncătură de ochi, cal de bătaie, punct de vedere* etc.

— *luatul în rîs, statul de vorbă, luatul peste picior* etc.

— *cai verzi pe pereți, foc de paie, soare cu dinți* etc.

— *un făcător de bine, un făcător de rău, făcătorul de bine, făcătorul de rău...*

Elevii și-ar putea da seama cu ușurință că se află în fața unor îmbinări de cuvinte, în care intră cu necesitate *un substantiv*. Îmbinările acestea, avînd sensul lexical și valoarea gramaticală a unui substantiv, sînt locuțiuni substantivale.

Elevii ar înțelege acum și funcțiunea lexicologică a locuțiunilor verbale, deoarece o bună parte din locuțiunile substantivale sînt provenite din locuțiuni verbale prin procedeul substantivării infinitivului (*băgare* de seamă, *luare* aminte...) sau supinului (*luatul* în rîs, *statul* de vorbă...).

Dar chiar și în locuțiunile substantivale de tipul *bătaie* de cap, *aruncătură* de ochi etc., ei ar constata că substantivul de bază al locuțiunii este *derivat* tot din verbul de bază al unei locuțiuni verbale (*a-și arunca ochii, a-și bate capul*).

Locuțiunile de felul : *cai verzi pe pereți, soare cu dinți, foc de paie* par a fi și ele elementul nominal al unor *locuțiuni* sau *expresii verbale* (ca și *cal de bătaie* sau *punct de vedere*).

Locuțiunile de tipul *făcător de bine, făcător de rău,* tot de proveniență locuțional-verbală, pot fi cînd locuțiuni adjectivale, cînd

substantivale (acestea din urmă cu articolul nehotărît sau hotărît). Contextul decide.

Elevii ar putea fi îndrumaţi apoi să mai observe următoarele :

a. Indicii gramaticali ai locuţiunii substantivale îi poartă *substantivul de bază.* Numai substantivul de bază este supus flexionării, cealaltă parte a locuţiunii păstrîndu-şi forma împietrită, originară.

b. Locuţiunile substantivale pot primi, ca şi cele verbale, completiri interioare („calul *lui* de bătaie", „punctul *ei* de vedere").

c. Locuţiunea substantivală în totalitatea ei poate fi determinată, ca şi substantivul, de un atribut sau de o subordonată atributivă („*calde* aduceri aminte", „*mare* băgare de seamă").

Toate observaţiile de mai sus vor face pe elevi să înţeleagă că locuţiunile substantivale se comportă ca un substantiv atît din punct de vedere *lexical,* cît şi din punct de vedere *morfologic* şi *sintactic.*

C. Locuţiunile adjectivale

Şi pentru predarea locuţiunilor adjectivale s-ar putea porni de la exemple concrete, în care să se găsească tipurile cele mai frecvente de alcătuire a acestora. Ele ar putea fi grupate astfel :

Locuţiuni adjectivale variabile

— *luat* de suflet, *luat* în seamă, *tras* de păr, *dat* dracului...
— *bătător* la ochi, *făcător* de bine, *dătător* de seamă...
— *pestriţ* la maţe ;
— *al* dracului, *a* naibii ; *cel* din urmă ; tot unul şi unul...
— la locul *lui,* nelalocul *lui,* de soiul *lui,* ca vai de *el*...

Locuţiuni adjectivale invariabile

— *de ispravă, de pomină, din topor, fel de fel, ca aceea, de nimic...*
— *numai piele şi os, cu scaun la cap, tobă de carte...*

Ca şi la locuţiunile anterioare, elevii ar trebui să regăsească în locuţiunile adjectivale, caracteristicile morfologice şi funcţiunea sintactică fundamentală a adjectivului. Sensul lexical, de *calificare* a obiectelor, ar trebui să le apară strîns unit cu cel *gramatical.*

La locuţiunile adjectivale variabile s-ar studia *acordul* — care constituie specificul gramatical al adjectivului — şi funcţiunea sintactică fundamentală de *atribut* adjectival, urmată imediat de cea de *nume predicativ.*

În grupa *locuţiunilor adjectivale variabile* intră :

a) Cele de proveniență locuțional-verbală în care *cuvîntul de bază* este un *adjectiv de natură participială (luat de suflet),* un *adjectiv derivat verbal (bătător la ochi)* sau un *adjectiv propriu-zis,* făcînd parte din elementul nominal al unor

expresii verbale [(a fi) *pestriț* la mațe]. Toate aceste adjective poartă trăsătura specifică a *acordului.*

b) Locuțiuni adjectivale provenite din *expresii verbale* (cu verbul de bază *a fi*), care au păstrat drept semn al acordului *articolul genitival* (*al* dracului) sau care se servesc în acest scop de pronumele personal de persoana a III-a la cazul genitiv (la locul *lui*, nelalocul *ei*...) sau la cazul acuzativ (ca vai de *el, ea, noi, voi, mine, tine*...)

Tot în această grupă intră și locuțiunile adjectivale în care *acordul* este susținut fie de *articolul adjectival (cel)*, fie de *cel hotărît enclitic* : tot unul și unul, *cel* din urmă.

În grupa *locuțiunilor adjectivale invariabile* intră :

a) Locuțiunile adjectivale formate dintr-un *singur cuvînt de bază* : substantiv (fără *obraz*) sau *pronume* (ca *aceea*, de *nimic*) precedate de prepoziție. În locuțiunea adjectivală *fel de fel* substantivul apare repetat. În aceste îmbinări cuvîntul plin este împietrit din punct de vedere *flexionar*. Din punct de vedere al sensului lexical, cuvîntul de bază s-a golit de sensul lui propriu, căpătînd un înțeles figurat.

b) Locuțiuni adjectivale reprezentînd *grupa elementului nominal*, desprinsă din *expresii verbale*[1], avînd drept verb de bază de cele mai multe ori pe *a fi* : *cu capul în nori* (a umbla cu *capul în nori*), *cu glagore la cap, cu stea în frunte* etc. Îmbinările acestea de cuvinte au *împietrit* în forma lor originară. Ele califică obiectele în chip descriptiv prin imagini concrete de mare forță expresivă.

Toate locuțiunile adjectivale au un sens lexical unitar și o putere de a concretiza și sensibiliza calități mult mai mari decît cea a adjectivelor — cuvinte simple. Valoarea lor stilistică ar putea fi dezbătută cu elevii claselor mari, pe bază de texte literare luate în special din creația populară : balade, legende, basme. Locuțiunile adjectivale au și grade de comparație : om *foarte de treabă*, femeie *prea la locul ei*, *cel mai al dracului om* etc.

Locuțiunile adjectivale pot primi compliniri interioare, ele fiind unități disociabile (ca și locuțiunile verbale și substantivale) : în putere (în *toată* puterea), de nădejde (de *mare* nădejde, de *toată* nădejdea) de credință (de *bună, rea* credință), de ispravă (de *mare* ispravă, de *toată* isprava), în regulă (în *toată* regula), de neam (de *tot* neamul), de soi (de *tot* soiul), de gust (de *bun, prost* gust) etc.

Locuțiunile adjectivale culte : *de prim ordin, de primă categorie* merg pe linia locuțiunii adjectivale : *de mîna întîi*...

Elevii ar putea fi făcuți apoi să înțeleagă faptul că locuțiunile adjectivale au și cealaltă trăsătură caracteristică a adjectivului, și anume posibilitatea acestuia de a-și schimba valoarea morfologică, devenind *adverb* sau *substantiv* (respectiv locuțiune *adverbială* sau *substantivală*).

[1] V. Gh. Poalelungi. *Locuțiunile adjectivale*. În : „Limba română", XII (1963) nr. 2, p. 140.

Astfel, locuţiunea adjectivală *nu ştiu cum* a fost utilizată de M. Eminescu în poezia *De-or trece anii* şi ca *locuţiune adjectivală* şi ca *locuţiune substantivală* (locuţiune adjectivală *substantivată*):

Ca locuţiune adjectivală:

„M-a fermecat cu vreo scînteie
Din clipa-n care ne văzum ?
Deşi nu e decît femeie,
E totuşi altfel, *„nu ştiu cum"*.

Ca locuţiune substantivală:

„De-or trece anii cum trecură,
Ea tot mai mult îmi va plăce,
Pentrucă-n toat-a ei făptură
E-*un „nu ştiu cum"*...

După cum se poate vedea, substantivarea locuţiunii adjectivale s-a făcut cu articolul nehotărît *un*.

Locuţiunea adjectivală *nu ştiu cum* poate apărea şi ca *locuţiune adverbială*: „Fratele tău vorbeşte *nu ştiu cum* !" *Nu ştiu cum* înseamnă aici *cumva, într-un chip ciudat.*

Fenomenul invers apare şi el: *locuţiunile adverbiale* pot deveni *locuţiune adjectivale*, în care semnul adjectivării îl poartă, în afară de calificarea de către acesta a unui substantiv, şi articolul adjectival *(cel — cea — cei — cele)*, indicator specific al acordului.

Locuţiune adverbială: *„M-a ajuns din urmă"*.

Locuţiune adjectivală: *„Cel din urmă* elev a părăsit clasa".

Elevii ar trebui să fie aduşi să se intereseze de fenomenul schimbării valorii morfologice a locuţiunilor, fenomen care îi ajută să înţeleagă asemănarea dintre *părţile de vorbire — cuvinte unice* şi locuţiunile corespunzătoare. Ei ar înţelege, în sfîrşit, că, din punct de vedere sintactic, locuţiunile adjectivale îndeplinesc, ca şi adjectivele funcţiunile esenţiale de *atribut adjectival* şi *nume predicativ*.

D. **Locuţiunile pronominale**

Vechile locuţiuni pronominale nehotărîte, astăzi complet lexicalizate (*fiecare, fieştecine, niscaiva, niscareva* etc.) ar putea servi profesorului ca punct de plecare într-o discuţie cu elevii claselor mari referitoare la *locuţiunile pronominale nehotărîte* existente astăzi în limba română.

Profesorul ar prezenta, în acest sens, exemple de felul următor :

— *cîte și mai cîte, cîte toate, cîte alea toatea...*

— *cine știe cine, cine știe ce, nu știu cine, nu știu ce...*

— *nimica toată, te miri ce și mai nimica, ce pe apă nu curge, cît păr în palmă, nici cît negru sub unghie...*

— *nici picior de om, nici țipenie de om...*

— Locuțiunea pronominală *cine știe cine* — în propoziția *„Nu e cine știe cine !“* — exprimă sensul opus lui *cineva* din propoziția *„E cineva !“* (un om deosebit).

— Locuțiunea pronominală *cine știe ce* — din propoziția *„Nu e cine știe ce de capul lui !“* exprimă sensul opus lui *ceva* din propoziția *„E ceva !“* (un lucru deosebit).

— Locuțiunile *nu știu cine*, și *nu știu ce* au aceeași valoare cu pronumele nehotărîte *cineva* și *ceva* : *„A venit nu știu cine și a spus nu știu ce !“* Ambele locuțiuni au făcut deja, în limbajul popular, pasul spre lexicalizare, ele fiind pronunțate *nușcine*, *nușce*.

— Locuțiunile *cîte și mai cîte, cîte toate, cîte alea toate* au aceeași valoare cu pronumele nehotărît *atîtea*.

— *Nimica toată, te miri ce și mai nimic, ce pe apă nu curge, cît păr în palmă, nici cît negru sub unghie* au aceeași valoare cu pronumele negativ *nimic*.

— *Nici picior de om, nici țipenie de om* au aceeași valoare cu pronumele negativ *nimeni*.

Elevii ar înțelege din observarea exemplelor că locuțiunile pronominale nehotărîte sînt fie îmbinări de cuvinte în care se află cu necesitate un pronume nehotărît (sau negativ), fie îmbinări frazeologice, ambele grupări avînd *sensul lexical* și *valoarea gramaticală* a unui pronume nehotărît.

E. Locuțiunile numerale

Pentru a da elevilor noțiunea de locuțiune numerală s-ar putea porni de la exemple concrete, în care să se găsească cîteva dintre îmbinările de cuvinte de mai jos :

— *peste o sută* (mie...), *o sută și ceva, treizeci și mai bine* (și mai mult)... ;

— *cîte doi, doi ; cîte trei, cîte trei ; cu cîte cinci (odată) ; șase cîte șase ;*

— *o dată, de cinci ori*[1] *; o dată pe* (lună, zi), *de două ori pe* (săptămînă, an)...

Pe bază de discuție elevii ar fi aduși să înțeleagă că îmbinările de cuvinte de la punctul *a* exprimă o *depășire numerică*. Ele sînt

[1] Considerate în practica școlară numerale adverbiale.

alcătuite dintr-un *numeral cardinal*, fie precedat de prepoziţia *peste*, fie urmat „de locuţiunile *şi mai bine, şi ceva, şi mai mult*"[1]. Sensul neprecis al acestei depăşiri conferă îmbinării de cuvinte caracter unitar de locuţiune.

Numeralele distributive (de la punctul *b*) sînt locuţiuni formate din *numerale cardinale* precedate de adverbul cu funcţiune distributivă *cîte*. Elementul de coeziune al acestor îmbinări de cuvinte îl dă sensul de *grupare numerică*.

Numeralele adverbiale (de la punctul *c*) sînt locuţiuni alcătuite din substantivele *dată* sau *ori*, precedate de *numerale cardinale* şi de prepoziţia *de* (afară de *o dată*, care nu are prepoziţia *de*). Aceste locuţiuni exprimă fie repetiţia *(o dată, de două ori)*, fie *periodicitatea* sau *frecvenţa* unei acţiuni. Cînd exprimă frecvenţa, combinaţiilor de mai sus li se adaugă prepoziţia *pe* [o dată *pe* (zi), de două ori *pe* (săptămînă, lună...)].

Sensul adverbial al acestor locuţiuni numerale face ca ele să fie menţionate şi la capitolul locuţiunilor adverbiale [2].

Pe baza unor analize şi observaţii de felul celor de mai sus, elevii ar putea ajunge la concluzia că locuţiunile numerale sînt îmbinări de două sau mai multe cuvinte, dintre care unul este numeral (cardinal sau ordinal). Această îmbinare de cuvinte are un *sens unitar* legat de diferite valori precise sau neprecise ale ideii de număr : *gruparea, repetiţia, periodicitatea* (sau frecvenţa), *depăşirea* sau *aproximaţia numerică*.

Sensul lexical al locuţiunii numerale îl poartă întreaga îmbinare de cuvinte grupată în jurul nucleului ei : *numeralul — cuvînt de bază*.

Noţiunile de *repetiţie, periodicitate* sau *frecvenţă* numerică, conţinînd puternice note adverbiale, legate de caracteristica unei acţiuni, stări sau însuşiri, explică de la sine faptul pentru care majoritatea locuţiunilor numerale au *valoare adverbială* atunci cînd însoţesc un verb, sau *valoare adjectivală* atunci cînd însoţesc numele obiectelor.

Ca urmare necesară a celor spuse mai sus, locuţiunile numerale vor avea, în propoziţie, funcţiune fundamentală de *complement circumstanţial de timp sau de mod* (nuanţa modală infiltrîndu-se de cele mai multe ori şi în cea temporală), urmată imediat de aceea de *atribut adjectival, nume predicativ...*

*

Terminînd predarea locuţiunilor corespunzătoare părţilor de vorbire flexibile, profesorul ar putea încerca o sistematizare a trăsăturilor caracteristice ale acestora.

[1] G.L.R., I, p. 190.
[2] *Ibidem*, p. 307.

alcătuite dintr-un *numeral cardinal*, fie precedat de prepoziţia *peste*, fie urmat „de locuţiunile *şi mai bine, şi ceva, şi mai mult*"[1]. Sensul neprecis al acestei depăşiri conferă îmbinării de cuvinte caracter unitar de locuţiune.

Numeralele distributive (de la punctul *b*) sînt locuţiuni formate din *numerale cardinale* precedate de adverbul cu funcţiune distributivă *cîte*. Elementul de coeziune al acestor îmbinări de cuvinte îl dă sensul de *grupare numerică*.

Numeralele adverbiale (de la punctul *c*) sînt locuţiuni alcătuite din substantivele *dată* sau *ori*, precedate de *numerale cardinale* şi de prepoziţia *de* (afară de *o dată*, care nu are prepoziţia *de*). Aceste locuţiuni exprimă fie repetiţia *(o dată, de două ori)*, fie *periodicitatea* sau *frecvenţa* unei acţiuni. Cînd exprimă frecvenţa, combinaţiilor de mai sus li se adaugă prepoziţia *pe* [o dată *pe* (zi), de două ori *pe* (săptămînă, lună...)].

Sensul adverbial al acestor locuţiuni numerale face ca ele să fie menţionate şi la capitolul locuţiunilor adverbiale [2].

Pe baza unor analize şi observaţii de felul celor de mai sus, elevii ar putea ajunge la concluzia că locuţiunile numerale sînt îmbinări de două sau mai multe cuvinte, dintre care unul este numeral (cardinal sau ordinal). Această îmbinare de cuvinte are un *sens unitar* legat de diferite valori precise sau neprecise ale ideii de număr : *gruparea, repetiţia, periodicitatea* (sau frecvenţa), *depăşirea* sau *aproximaţia numerică*.

Sensul lexical al locuţiunii numerale îl poartă întreaga îmbinare de cuvinte grupată în jurul nucleului ei : *numeralul — cuvînt de bază*.

Noţiunile de *repetiţie, periodicitate* sau *frecvenţă* numerică, conţinînd puternice note adverbiale, legate de caracteristica unei acţiuni, stări sau însuşiri, explică de la sine faptul pentru care majoritatea locuţiunilor numerale au *valoare adverbială* atunci cînd însoţesc un verb, sau *valoare adjectivală* atunci cînd însoţesc numele obiectelor.

Ca urmare necesară a celor spuse mai sus, locuţiunile numerale vor avea, în propoziţie, funcţiune fundamentală de *complement circumstanţial de timp sau de mod* (nuanţa modală infiltrîndu-se de cele mai multe ori şi în cea temporală), urmată imediat de aceea de *atribut adjectival, nume predicativ...*

*

Terminînd predarea locuţiunilor corespunzătoare părţilor de vorbire flexibile, profesorul ar putea încerca o sistematizare a trăsăturilor caracteristice ale acestora.

[1] G.L.R., I, p. 190.
[2] *Ibidem*, p. 307.

Ținîndu-se seama de faptul că locuțiunile numerale sînt foarte apropiate de cele adverbiale și că locuțiunile pronominale sînt puțin numeroase, grupul compact al locuțiunilor flexibile este format din cele verbale, adjectivale și substantivale.

Profesorul ar remarca dintru început substratul *verbal* (locuțiuni sau expresii verbale) al locuțiunilor adjectivale și substantivale. Majoritatea acestora sînt desprinse din locuțiuni sau expresii verbale, *fie din verbul de bază, fie din elementul nominal al acestora.* După aceasta, el ar desprinde treptat celelalte caracteristici ale locuțiunilor pe care le va fi predat :

Cuvintele de bază ale locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire flexibile : *verbul, adjectivul* și *substantivul* sînt purtătoarele indicilor gramaticali ai părților de vorbire cărora locuțiunile le corespund.

Partea a doua a acestor locuțiuni, încremenită de obicei în formele sintactice originare, este purtătoarea *sensului lexical* al locuțiunii, sens la care contribuie și cuvîntul de bază.

Aceste locuțiuni pot primi compliniri interioare. Ele prezintă unitate *disociabilă.*

Ordinea elementelor alcătuitoare a acestor locuțiuni este *invariabilă,* cu foarte rare inversiuni posibile în cadrul locuțiunilor verbale (cele mai vechi).

Îmbinarea de cuvinte a locuțiunilor corespunzătoare părților de vorbire flexibile apare cristalizată prin *sensul intern* al locuțiunii, care conferă *individualitate, caracter de izolare* structurii ei externe. Deși aceste locuțiuni nu pot fi reduse totdeauna la un *sinonim — cuvînt simplu,* ele se adresează totdeauna înțelegerii noastre ca o singură noțiune.

Dintre locuțiunile corespunzătoare părților de vorbire flexibile, cea mai mare capacitate de a crea cuvinte noi o au locuțiunile verbale.

Locuțiunile corespunzătoare părților de vorbire flexibile au, toate, o mare forță expresivă. Ele conțin numeroase valori stilistice.

BIBLIOGRAFIE

1. **Ioanițescu Eugen.** *Locuțiunile.* În : „Limba română", V (1956), nr. 6, p. 48—54.
2. **Ciobanu Fulvia.** *Observații asupra prepozițiilor și locuțiunilor prepoziționale în limba română.* În : *Studii de gramatică.* Vol. II, București, Editura Academiei, 1957, p. 91—104.
3. **Dimitrescu Florica.** *Locuțiunile verbale în limba română.* București, Editura Academiei, 1958.

4. **Ciobanu Fulvia.** *Unele aspecte ale corespondenței dintre elementele prepoziționale și cele conjuncționale, cu referire specială la locuțiuni.* În: *Studii de gramatică*, Vol. III, București, Editura Academiei, 1961, p. 67—77.
5. **Avram Mioara.** *Evoluția subordonării circumstanțiale cu ajutorul conjuncțiilor în limba română*, București, Editura Academiei, 1960.
6. **Dragomirescu Gh. N.** *Adverbul și determinarea adverbială în limba română.* În: „Limba română", IX (1960), nr. 4, p. 31—46.
7. **Dragomirescu Gh. N.** *Locuțiunile adverbiale.* În: „Limbă și literatură", V (1961), p. 59—69.
8. **Poalelungi Gh.** *Locuțiunile adjectivale.* În: „Limba română", XII (1963), nr. 2, p. 133—146.
9. **Nica Dumitru.** *Locuțiunile substantivale în limba română.* În: „Limba română", XX (1963), nr. 5, p. 514—526.
10. **Dragomirescu Gh. N.** *Problema locuțiunilor ca obiect al analizei gramaticale.* În: „Limba română", XII (1963), nr. 6, p. 618—625.
11. **Dragomirescu, Gh. N.** *Îmbinările de cuvinte indivizibile, analizabile și neanalizabile.* În: „Limbă și literatură", VIII (1964), p. 191—410.
12. **Vasiliu Laura.** *Cuvinte și grupuri de cuvinte cu funcție prepozițională.* În: „Limba română", XIII (1964), nr. 2, p. 103—110.

ASPECTE ALE PREDĂRII PREDICATULUI

de VIRGIL DRON

Predicatul, prin rolul lui în vorbire şi gîndire, prin complexitatea aspectelor pe care le are, este unul din capitolele cele mai propice pentru dezvoltarea gîndirii elevilor. E de ajuns să se amintească doar că predarea predicatului reliefează cum nu se poate mai clar legătura dintre sintaxă şi morfologie şi, în acelaşi timp, unitatea dialectică dintre conţinut şi formă.

De aceea, predarea predicatului începe, de fapt, în cadrul predării verbului, cînd apar aspecte care nu pot fi înţelese de elevi dacă nu se explică implicaţiile lor sintactice, privitoare la subiect.

Tot în cadrul morfologiei, un accent deosebit se pune, în predarea adverbului şi a interjecţiei, pe faptul că unele adverbe şi interjecţii au posibilitatea să exprime conţinutul unui verb. Astfel, se explică de ce acestea pot prelua funcţiunea de predicat a verbului.

Cunoscîndu-se dificultăţile prin care trec elevii, chiar cei din clasa a VIII-a, cînd studiază anumite aspecte ale predicatului, următoarele probleme ar trebui să fie bine înţelese şi adîncite în mod gradat din clasa a V-a, în cadrul predării verbului :

— rolul verbului în vorbire ;
— verbele auxiliare ;
— verbele predicative şi cele nepredicative ;
— modurile personale şi modurile nepersonale.

Chiar din primele lecţii de predare a verbului ar trebui să reiasă rolul principal, alături de substantiv, pe care verbul îl joacă în vorbire, şi anume faptul că prin verb se spune ceva despre un obiect, ceea ce constituie miezul comunicării. În felul acesta elevii vor înţelege de ce funcţiunea de bază a verbului este aceea de predicat.

Al doilea punct important în predarea verbului îl constituie predarea auxiliarelor, cînd se demonstrează că acestea se transformă în nişte mijloace de exprimare a anumitor categorii gramaticale ale verbelor (timpul, modul, diateza), prin golirea lor de orice conţinut semantic. Se poate atrage atenţia că unele dintre ele — cum ar fi *a avea* şi *a vrea* — capătă forme specifice ca auxiliare [în raport cu formele care exprimă un conţinut predicativ : „El a fost (el *are*), noi *am* fost (noi *avem*) etc. ; noi *vom* fi (noi *vrem*)"]. În predarea auxiliarului „a fi", considerăm că este necesar în mod deosebit să se insiste

asupra folosirii lui la realizarea formelor pasive ale verbelor, pentru a-l putea deosebi de copulativul *a fi* de pe lîngă un nume predicativ exprimat printr-un adjectiv participial, fapt care, acum înţeles, va contribui foarte mult la înlăturarea confuziei pe care în mod curent o fac elevii, chiar cei din clasele a VII-a şi a VIII-a, între un predicat verbal la diateza pasivă (realizată cu *a fi*) şi un predicat nominal exprimat prin copulativul *a fi* şi numele predicativ un adjectiv participial („Casa aceasta *este zugrăvită* de un adevărat artist" : predicat verbal ; „Casa aceasta *este zugrăvită* în albastru" : predicat nominal).

Dar cel mai important punct din predarea verbului, cu repercusiuni directe în înţelegerea predicatului, îl constituie verbele predicative şi nepredicative. Ediţia a II-a a Gramaticii limbii române pune accent deosebit pe această problemă, pe care nici o gramatică şcolară, la capitolul „Verbul", n-o tratează satisfăcător, ea fiind enunţată numai în gramatica pentru clasa a VI-a, la capitolul „Predicatul".

Pentru a înţelege mai bine noţiunile de verb predicativ şi verb nepredicativ, acestea ar trebui definite mai întîi prin conţinutul şi apoi prin forma lor. În ediţia a II-a citată, se spune : „Verbele care, exprimînd o acţiune, pot forma singure, cînd sînt la un mod personal, un predicat verbal sînt verbe predicative"[1]. De aceea, din exemplele pe care le prezintă profesorul, elevii ar trebui să deducă uşor că un verb, ca să poată avea „întrebuinţarea predicativă", cum bine se precizează în ediţia a II-a a Gramaticii, trebuie să fi păstrat întregul lui conţinut verbal, să nu fi pierdut nimic din conţinutul lui semantic. Pentru a se dovedi aceasta, s-ar putea face imediat o comparaţie cu verbele auxiliare şi copulative care nu pot forma predicate tocmai pentru că s-au golit de conţinutul lor verbal ori şi l-au pierdut în mare parte, deşi sînt şi acestea la un mod personal. Prin urmare, deosebirea dintre un verb predicativ şi un verb nepredicativ stă mai întîi în prezenţa sau, respectiv, în lipsa conţinutului noţional specific verbului.

Cu ocazia predării modurilor, elevii vor înţelege mai bine de ce un verb predicativ poate fi predicat verbal numai la un mod personal — din care cauză un astfel de mod este şi numit mod predicativ. Ei vor sesiza apoi faptul că, la aceste moduri, verbele predicative îşi păstrează neştirbit conţinutul lor noţional (verbal) şi că au posibilitatea să marcheze şi persoana acţiunii exprimate de verb, pe cînd la modurile nepersonale, această posibilitate nu mai există, iar verbele capătă, întrebuinţate în afara conjugării, în general un sens nominal. Şi tot acum elevii ar trebui să înveţe toate verbele care pot fi copulative, apoi că formele lor personale sînt impuse de necesitatea de a exprima persoana şi că de aceea numai la un mod personal un copulativ poate intra în formarea unui predicat nominal, pentru că numai astfel se

[1] G.L.R., I, p. 206.

poate indica persoana subiectului, numele predicativ neavînd această posibilitate.

Gramatica limbii române, la capitolul „Adverbul" tratează problema adverbelor predicative.

Pentru pregătirea aprofundării noţiunii de predicat, problema aceasta ar trebui tratată şi la clasă, începînd cu clasa a VI-a şi dezvoltînd-o în anii următori. Această precizare se tratează în gramaticile şcolare cu totul superficial în cadrul predicatului verbal, enunţîndu-se doar că predicatul verbal se poate exprima şi printr-un adverb sau locuţiune adverbială predicativă, cu care ocazie elevii află, surprinşi, că există şi astfel de adverbe.

Astfel, la clasele a VII-a şi mai ales a VIII-a, subcapitolul „Funcţiunile sintactice ale adverbului" ar trebui atent tratat cu elevii.

Textele cu care se lucrează ar trebui să cuprindă propoziţii în care adverbul şi locuţiunile adverbiale să aibă funcţiunea sintactică specifică de complement circumstanţial („Elevii răspund *bine* la gramatică" ; „Lumina vine *din stînga*" etc.) ; de nume predicativ („Nu-i al meu, căci al meu era *altfel*" ; „Străinul este *de departe*") ; de predicat (fără copulă : „*Fireşte* că vom izbîndi" ; „*Poate* că nu am făcut încă totul") şi cu copulă („Este *fără îndoială* că vom izbîndi" etc.).

O dată aceste aspecte bine precizate prin definirea lor în funcţie de rolul jucat în cadrul predicatului, predarea predicatului n-ar mai cere profesorilor adevărate lecţii premergătoare despre verbele predicative (întotdeauna trunchiat definite numai ca verbe la moduri personale), despre verbele copulative etc. etc.

O dată înţelese aceste aspecte, atenţia profesorului şi a elevilor ar cădea în primul rînd pe funcţiunea predicatului în comunicare, pe conţinutul predicatului, urmărind însă, paralel cu acest conţinut, diferitele forme prin care el poate fi redat în limba română.

Începînd cu lecţiile de introducere la sintaxa propoziţiei, în atenţia elevilor ar intra mai întîi funcţiunile cuvintelor în propoziţie, rolul lor sintactic, care cer anumite mijloace de exprimare despre care au învăţat la morfologie.

Pentru predarea definiţiei predicatului, ediţia a II-a a Gramaticii pune la îndemîna profesorilor baza teoretică necesară în vederea reliefării rolului principal al predicatului, atunci cînd, vorbind de părţile principale ale propoziţiei, se arată că acestea se definesc una pe cealaltă, subliniindu-se totodată faptul că predicatul formează esenţa propoziţiei. Definiţia predicatului din ediţia a II-a ar trebui adoptată întru totul şi dată la clasele mari (a VII-a, a VIII-a), exact aşa cum este formulată : „Predicatul este partea principală de propoziţie care atribuie subiectului o acţiune, o stare sau o însuşire, partea care arată ce face, ce este, sau cum este subiectul". Pentru clasele a IV-a şi a V-a ar fi bine să se ia numai a doua parte din definiţie, şi anume : „Predicatul este partea principală de propoziţie care arată ce face, ce este sau cum este subiectul". Aceste definiţii corespund nivelului de pregătire şi înţelegere al fiecărei clase. La clasa a VI-a s-ar preda

definiţia completă, dar formularea ar începe cu partea a doua a definiţiei, adică s-ar pleca de unde au rămas elevii în clasa a V-a : „Predicatul este partea principală de propoziţie care arată ce face, ce este sau cum este subiectul, partea care atribuie subiectului o acţiune, o stare sau o însuşire". În consecinţă, la clasele a VII-a şi a VIII-a, apreciem că este necesar să se insiste asupra primei părţi din definiţia Gramaticii Academiei Republicii Socialiste România. Abia după aceasta elevii ar putea înţelege bine şi definiţia mai generală a predicatului, care apare de obicei în manuale : „Partea principală de propoziţie care arată ce se spune despre subiect".

Definiţiile propuse, realizate prin separarea celei complexe în două, din motivele arătate, ar ajuta pe elevi să înţeleagă mai uşor în ce constă deosebirea de conţinut, de funcţiune, dintre predicatul verbal şi predicatul nominal. Din păcate, definiţiile date de către Gramatica limbii române fiecărui fel de predicat nu se mai referă la conţinut [1], deşi premisele au fost atît de clar fixate în definiţia generală a predicatului. Această lipsă de referire la conţinut, şi mai pregnantă în definiţiile date de gramaticile şcolare predicatului nominal şi celui verbal, face să apară la elevi, spre surprinderea profesorilor, o mare uşurinţă în confundarea, în anumite cazuri, a unui predicat cu celălalt. Dar aceasta se datoreşte şi faptului că şi definiţiile date de profesori se referă doar la elementele din care sînt formate predicatele : *a)* verb la mod personal şi *b)* verb copulativ + nume predicativ.

În ediţia a II-a, ca şi în prima, Gramatica limbii române spune că predicatul este de două feluri şi indică apoi mijloacele de exprimare a fiecărui fel de predicat, ediţia a II-a venind doar cu precizarea : „După părţile de vorbire prin care este exprimat, predicatul este de două feluri : verbal şi nominal" [2].

În gramaticile şcolare, la clasa a VII-a doar, în definiţia fiecărui fel de predicat, se precizează şi funcţiunea pe care o are acesta în comunicare.

De asemenea, nici în ediţia a II-a şi nici în gramaticile şcolare nu se specifică funcţiunea numelui predicativ, din care cauză definiţiile date de elevi numelui predicativ sînt lipsite de nota esenţială. De aceea, părerea noastră este că, în predarea celor două feluri de predicat ar trebui să se plece de la definiţia generală dată predicatului şi să se desprindă ceea ce este specific fiecăruia.

Astfel, la clasa a V-a (şi chiar la clasa a VI-a) definiţiile ar trebui să fie următoarele : „Predicatul verbal este predicatul care arată ce face subiectul" (se poate specifica şi faptul că poate să arate şi starea sau existenţa subiectului) ; „Predicatul nominal este predicatul care arată ce este sau cum este subiectul". La clasele a VI-a

[1] G.L.R , II, p. 96 şi 99.
[2] *Ibidem*, p. 96.

(bine pregătite), a VII-a și a VIII-a, definițiile predicatului verbal și nominal, de asemenea, ar ține seama de definiția generală, dar la nivelul acestor clase : „Predicatul verbal este predicatul care atribuie o acțiune (o stare sau o existență) subiectului" ; „Predicatul nominal este predicatul care atribuie subiectului o însușire, o caracteristică". Definițiile de la clasele mai mari corespund perfect, dar pe un plan superior de abstractizare, celor date la clasele mai mici.

Numai după ce, din exemplele analizate, elevii vor fi înțeles funcțiunea specifică a fiecărui fel de predicat, definindu-le în consecință, s-ar putea trece la analiza mijloacelor de exprimare, morfologice. Cu acest prilej ar deveni mai clar pentru elevi că fiecare funcțiune, fiecare conținut, își are forma sa, mijloacele sale specifice de exprimare.

De asemenea, definiția numelui predicativ ar trebui să fie formulată astfel : „Numele predicativ este acea parte a predicatului nominal care arată însușirea sau caracteristica atribuită subiectului cu ajutorul verbului copulativ" și nu așa cum este întîlnită în mod obișnuit în școala noastră : „Partea de vorbire care împreună cu un verb copulativ formează predicatul nominal". Este absolut necesar, credem noi, să se reliefeze rolul deosebit al numelui predicativ în exprimarea funcțiunii de predicat.

Pentru elevii obișnuiți să analizeze plecînd de la funcțiunile în propoziție ale cuvintelor (simple, compuse sau locuțiuni), ar fi mult mai ușor să diferențieze cele trei valori pe care le poate avea același verb, și anume : de verb predicativ, de verb copulativ sau de component al unei locuțiuni verbale ; de exemplu :

— Tînărul *a ieșit* primul din casă : verb predicativ ;

— Tînărul *a ieșit* primul la concurs : verb copulativ ;

— Tînărul *și-a ieșit* primul din fire : component al locuțiunii verbale.

Prin astfel de exemple, elevii ar învăța să deosebească, de asemenea, numele predicativ de cel de-al doilea termen al unei locuțiuni verbale sau de un determinant al unui verb sau al unei locuțiuni verbale :

— Tînărul a ieșit *ușor* din casă : determinantul verbului „a ieși" ;

— Tînărul a ieșit *primul* la concurs : nume predicativ pe lîngă copulativul „a ieși" ;

— Tînărul și-a ieșit *repede* din fire : determinant al locuțiunii verbale „a-și ieși din fire" ; sau :

— A rămas *acolo* : determinant al verbului predicativ „a rămîne" ;

— A rămas *uluit* : nume predicativ pe lîngă copulativul „a rămîne" ;

— A rămas de *căruță* : element component al locuțiunii verbale „a rămas de căruță".

Cele mai frecvente confuzii le fac elevii între predicatul nominal exprimat prin copulativul *a fi* și un nume predicativ *adjectiv participial*, și cel verbal exprimat printr-un verb la diateză pasivă construită

cu auxiliarul „a fi". Furaţi de identitatea de forme, *pentru că pe aspectele formale s-au axat definiţiile predate,* ei nu mai analizează funcţiunea specifică a predicatului respectiv (şi anume aceea de a atribui fie o însuşire, fie o acţiune) şi, în consecinţă, îl consideră cu toată seninătatea, întotdeauna, numai predicat nominal. Trebuie menţionat că la aceasta contribuie şi scoaterea din programele şcolare a noţiunii de subiect logic, noţiune pe care o credem absolut necesară pentru înţelegerea diatezei pasive, ca şi pentru înţelegerea noţiunii de subiect gramatical.

Astfel, în construcţiile : „El *este invitat* aici de mine, nu de ai casei" (predicat verbal), în comparaţie cu : „El *este invitat* aici, nu-i de-ai casei" (predicat nominal), elevii nu văd nici un fel de deosebire de conţinut, de ceea ce arată, nu disting ce atribuie fiecare predicat subiectului său... Dar prin exerciţii cu astfel de exemple, ca şi prin precizarea noţiunilor de subiect logic şi subiect numai gramatical (în cadrul predării diatezei pasive şi al predării subiectului) s-ar preveni confuzia aceasta, atît de des întîlnită la elevi.

Lecţiile în care s-ar preda definiţiile celor două feluri de predicat ar putea fi organizate astfel :

a) Pentru predarea sau consolidarea (în funcţie de clasa la care predă) definiţiei predicatului verbal, textele ar cuprinde predicate verbale exprimate prin diferite mijloace. În prima parte s-ar analiza ce spune fiecare predicat despre subiect (ce face subiectul şi ce se atribuie subiectului, o acţiune sau o stare), fixîndu-se astfel definiţia în esenţa ei şi apoi, în a doua parte, s-ar analiza părţile de vorbire şi felul în care acestea exprimă ce face subiectul şi că atribuie acestuia o acţiune.

b) Pentru predarea sau consolidarea predicatului nominal s-ar avea în vedere acelaşi principiu. Textele ar cuprinde predicate nominale formate din diferite verbe copulative şi nume predicative exprimate prin diferite părţi de propoziţie, dar în prima parte s-ar discuta numai ce exprimă fiecare predicat, stabilindu-se ceea ce este esenţial (şi anume că acestea arată cum este sau ce este subiectul, că atribuie o însuşire subiectului) şi numai după aceea s-ar analiza atent mijloacele prin care s-a definit această funcţiune (verbul copulativ şi numele predicativ).

După predarea celor două feluri de predicat, s-ar trage concluzia că fiecare dintre ele spune altceva despre subiect şi că de aceea fiecare are nevoie de mijloace de exprimare specifice.

Prin urmare, numai plecînd de la analiza funcţiunii în cadrul comunicării şi apoi trecînd la formele prin care se poate exprima această funcţiune, elevii ar putea pătrunde în întreaga complexitate a aspectelor legate de predicat.

În ce priveşte mijloacele de exprimare a celor două predicate, unele precizări ale ediţiei a II-a ridică deosebit de acut probleme de

predare. Este foarte greu să convingem pe elevi (pentru că se cer explicaţii care depăşesc puterea de înţelegere a elevilor de clasa a VII-a, unde se predă predicatul exprimat prin adverb predicativ) că unele adverbe şi locuţiuni adverbiale predicative sînt predicate verbale, iar altele sînt predicate nominale. Mai ales că singurul criteriu este doar forma, formă care însă se poate sesiza numai prin efortul de a se cerceta dacă adverbul sau locuţiunea adverbială respectivă poate intra sau nu în combinaţie cu *a fi*, ca în exemplele :

— *Desigur* că e greu — *desigur* : predicat verbal.
— *Sigur* că e greu — *sigur* : predicat nominal.
— *De bună seamă* că e greu — *de bună seamă* : predicat verbal.
— *Bineînţeles* că e greu — *bineînţeles* : predicat nominal.
— *Fără îndoială* că e greu — *fără îndoială* : predicat nominal.

Combinarea ultimelor locuţiuni adverbiale predicative cu „a fi" necesită un efort serios, chiar pentru elevii buni.

Astfel de adverbe şi locuţiuni adverbiale nu pot fi puse pe acelaşi plan cu cele din predicatele nominale, ca : „E totuşi *altfel*, nu ştiu cum" (M. Eminescu), sau „amîndouă sînt *deopotrivă*" (B. Şt. Delavrancea), sau „Acela este *de departe*, pe cînd acesta este *de aproape*". În cadrul predicatelor nominale, adverbele, după cum se vede, capătă un conţinut apropiat de al adjectivului şi tocmai de aceea pot prelua funcţiunea numelui predicativ. „*Aproape* că nu-mi vine a crede", unde adverbul a căpătat o valoare predicativă printr-un conţinut nou, apropiat de al unui verb, aşa cum şi locuţiunea adverbială predicativă *fără îndoială*, într-un text ca : „Fără îndoială că e greu", capătă un înţeles foarte apropiat de : „Nu mă îndoiesc" sau „Nu mă îndoiesc de loc că e greu". Acest aspect din cadrul predării predicatului la clasa a VII-a şi a VIII-a ar cere o deosebită atenţie, exemple bine alese şi ar impune necesitatea de a se arăta deosebirea dintre un adverb — nume predicativ obişnuit — şi un adverb predicativ cu valoare de predicat nominal.

Ar mai fi necesar să se observe că adverbele obişnuite care pot fi nume predicative se construiesc cu un copulativ verb personal („Amîndouă *sînt* sau *sîntem* deopotrivă"), pe cînd la adverbele predicative care pot forma predicatul fie singure, fie cu copulativul *a fi*, verbul apare numai unipersonal (*este* sigur ; *ar fi* fără îndoială ; *era* bine ; *este* adevărat etc.), marcînd mai puternic ideea de impersonal adusă de adverb. Astfel de construcţii, tratate ca nişte expresii impersonale, ar uşura înţelegerea funcţiunii acestora în propoziţie şi în frază.

De asemenea, greu se va putea pune în aplicare în practica şcolară ideea că auxiliarul modal „*a trebui*" se construieşte întotdeauna cu o subiectivă sau cu un subiect de natură verbală. Construcţii care ridică greutăţi în analiză sînt acelea în care *a trebui* nu este

impersonal, avînd un subiect nume, și este urmat de un participiu pasiv, ca în cazul :

„A statelor greoaie cară *trebuie-mpinse*
Și trebuiesc luptate războaiele aprinse,
Căci voi murind în sînge, ei pot să fie mari"

(M. Eminescu)

În acest exemplu există subiectele *cară* și *războaiele*. În asemenea cazuri predicatul este format din verbul *a trebui* și participiul respectiv, formînd un predicat verbal [1].

La clasa a VIII-a asemenea cazuri au fost și ar mai trebui să fie discutate, reliefîndu-se ideea că *a trebui* nu este întotdeauna impersonal, că, fiind personal, poate forma și singur predicatul (ca în exemplul „Că mii de ani *au trebuit* / Luminii să ne-ajungă") și că atunci cînd exprimă predicatul combinat cu un participiu este un auxiliar, iar nu un copulativ (*trebuiesc luptate*), cum cred mulți elevi.

Tot la clasele mari, a VII-a și a VIII-a, prin exemple, credem că ar trebui arătată elevilor existența modului prezumtiv. Cunoașterea modului prezumtiv de la predarea modurilor personale și reluarea acestei probleme cu ocazia predării predicatului verbal exprimat prin verbe predicative la diferite moduri personale, i-ar feri pe elevi de confuzia pe care o fac cu regularitate tratînd prezumtivul unui verb predicativ drept predicat nominal, ca în exemplul : „Și domnu răspunde și nu prea și începe a se întreba de ce *l-or fi iscodind* oare orășenii aceia" (M. Sadoveanu), considerîndu-l pe *a fi* un copulativ.

Tot copulativ este considerat de către elevi și *a fi* din mai mult ca perfectul compus întîlnit foarte des în vorbirea din nordul Transilvaniei și Moldovei, dar și în operele literare : „Slujitorii *s-au fost luat la sfadă*" (C. Negruzzi) ; „Și apa unde-*au fost căzut* / În cercuri se rotește" (M. Eminescu). De aceea, credem necesar ca problema acestei forme de timp să fie tratată, în clasele mai mari, în cadrul capitolului „Timpurile verbului" și să fie reluată prin exercițiile din cadrul predării predicatului verbal.

În cadrul predării predicatului verbal, am propune să fie făcute și exerciții cu exemple în care să apară și construcțiile de tipul *era să cad*, considerate de unii ca forme ale unui mod numit ireal, întrucît elevii consideră pe acest *era* fie un copulativ, fie un predicativ, ceea ce este la fel de fals. Elevii trebuie să înțeleagă că acest tip de construcție cu *era* — invariabil + conjuctiv este specific limbii și că formează o unitate semantică și sintactică. *Era*, în construcția : *„era să spun* una de să mă ții minte", este un auxiliar cu ajutorul căruia se exprimă ideea că acțiunea nu s-a realizat, dar că putea, că era gata să se realizeze. Astfel de aspecte, atît de importante pentru înțe-

[1] V. Gh. N. Dragomirescu. *Auxiliarele modale*. În : „Limbă și literatură" VII, (1963), p. 231—256.

legerea predicatului și care aduc o contribuție însemnată la dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor, deci la realizarea scopului esențial al predării gramaticii, ar trebui să stea în atenția profesorilor, chiar dacă programa nu le-a prevăzut întocmai.

Evident, mai sînt încă multe probleme legate de predicat, care ar putea și ar trebui să fie dezbătute. În cele de față am insistat numai asupra unor aspecte de care avem convingerea că este absolut necesar să se țină seama în predarea problemelor predicatului în școală. N-am epuizat procedeele de predare, pe probleme și pe clase, deoarece am considerat că ele depind în bună măsură atît de măiestria profesorului, cît și de nivelul de pregătire al clasei la care se predă.

BIBLIOGRAFIE

1. **Gramatica limbii române.** Vol. I (capitolul „Verbul" și subcapitolele „Funcțiunile adverbului", „Funcționarea interjecțiilor în frază"), București, Editura Academiei, 1963.
2. **Gramatica limbii române.** Vol. II (capitolele : „Părțile de propoziție", „Predicatul"), București, Editura Academiei, 1963.
3. **Graur Al.** ș. a. *Introducere în lingvistică.* Ediția a II-a (capitolele „Părțile de vorbire", „Categoriile gramaticale", „Sintaxa"), București, Editura științifică, 1965.
4. **Chiosa Georgeta Clara.** *Metodica predării limbii române.* București, Editura de stat didactică și pedagogică, 1955, pp. 245—265 ; 341—352.
5. **Chiosa Georgeta Clara.** *Metodica predării limbii și literaturii române.* București, Editura didactică și pedagogică, 1964, pp. 37—58 ; 79—80 ; 82—84.
6. **Dragomirescu Gh. N.** *Auxiliarele modale.* În : „Limbă și literatură", VII (1964), p. 231—256.
7. **Diaconescu Paula.** *Rolul elementului verbal în componența predicatului nominal.* În : *Studii de gramatică,* Vol. II, București, Editura Academiei, 1957.
8. **Dumitrașcu Pompiliu.** *În legătură cu predicatul multiplu și cel complex.* În : „Cercetări de lingvistică". Cluj, IX, nr. 1, (1964).
9. **Trandafir Gh. N.** *Considerații asupra categoriilor verbale de persoană, număr și diateză.* În: „Limba română", XIV, nr. 1, (1965).
10. **Oprescu Mihail.** *Unele observații în legătură cu predicatul.* În : „Limba română", XIV, nr. 1, (1964).
11. **Șerban V.** *Curs practic de sinteză a limbii române.* București, Editura didactică și pedagogică, 1964.

PROBLEME ALE PREDĂRII ATRIBUTULUI ŞI PROPOZIŢIEI ATRIBUTIVE

de ŞTEFANIA POPESCU

Scopul predării atributului şi propoziţiei atributive este de a-i înarma pe elevi cu un sistem de cunoştinţe teoretice de bază, care să ducă la formarea unor priceperi şi deprinderi practice de exprimare şi de scriere corectă. Însuşirea cunoştinţelor despre atribut şi despre propoziţia atributivă este privită ca una dintre cele mai uşoare probleme de sintaxă. Este adevărat că, în ceea ce priveşte analiza pe text, elevii se descurcă cu uşurinţă, pentru că, pe de o parte, relaţia dintre atribut şi substantivul determinat este una dintre cele mai simple relaţii sintactice, iar pe de altă parte, clasificarea atributului folosită în şcoală se face după criteriul părţilor de vorbire prin care este exprimat, deci după ceea ce elevii cunosc de la morfologie. Identificarea propoziţiei atributive este şi ea uşurată de topica ei fixă şi de faptul că substantivul regent se află, în majoritatea cazurilor, chiar lîngă elementul introductiv al subordonatei sau foarte aproape de acesta.

În ceea ce priveşte însă formarea priceperilor şi a deprinderilor de exprimare şi de scriere corectă, atributul şi propoziţia atributivă ridică cele mai multe şi mai dificile probleme de rezolvat cu elevii, mai multe şi mai dificile decît oricare altă parte de propoziţie sau propoziţie subordonată. Lucrul este explicabil, deoarece elementul regent este un substantiv, iar atributul se exprimă prin toate părţile de vorbire flexibile, ceea ce înseamnă că atributul implică toate regulile de acord gramatical legate de aceste părţi de vorbire. De asemenea, propoziţia atributivă, spre deosebire de celelalte subordonate, pune şi problema folosirii corecte a cazurilor pronumelui relativ.

Întrebarea care se pune este dacă aceste probleme se pot rezolva în actualele condiţii de organizare a predării atributului. Răspunsul negativ este dat de următoarea situaţie statistică a greşelilor de acord gramatical sau de altă natură, din construcţiile cu atribute şi propoziţii atributive, făcute de elevi :[1]

[1] Situaţia este extrasă din lucrările a 123 de elevi din trei clase a IX-a, adică din lucrările unor elevi care nu s-au depărtat prea mult de ultima clasă (a VIII-a) în care s-a încheiat studiul gramaticii.

Felul greşelilor	Frecvenţa lor
— Acordul atributului adjectival, exprimat printr-un adjectiv propriu-zis sau printr-un participiu cu valoare adjectivală, cînd substantivul determinat se află în cazul nominativ sau acuzativ	0%
— Acordul atributului adjectival, exprimat printr-un adjectiv propriu-zis sau printr-un participiu, cu substantivul regent de genul feminin, în cazul genitiv sau dativ, la numărul singular	24%
— Acordul articolului posesiv care precedă atributul substantival genitival, despărţit de substantivul regent prin alte determinări	39%
— Atributul pronominal *lor* înlocuit cu atributul adjectival *sale*, cînd regentul este un substantiv la numărul plural sau un regent multiplu	51%
— Atributul pronominal *lui* înlocuit cu *lor*, cînd pronumele ţine locul unui substantiv colectiv	53%
— Folosirea la întîmplare a prepoziţiilor *de* sau *pentru* înaintea unui atribut exprimat printr-un verb la infinitiv sau printr-un substantiv provenit dintr-un infinitiv lung	36%
— Acordul pronumelui relativ în genitiv şi al articolului posesiv care îl precedă	53%
— Pronumele relativ *care* folosit în locul formelor de acuzativ *pe care* sau de dativ *căruia (căreia, cărora)*	36%
— Neglijarea punctuaţiei atributului şi a propoziţiei atributive	90%

Iată şi cîteva construcţii cu greşeli tipice extrase din lucrările elevilor :

Greşeli de acord gramatical

„*N. Bălcescu şi M. Kogălniceanu* şi-au pus operele *sale* în slujba *poporului* şi a năzuinţelor *lor*".

— „M. Kogălniceanu le-a spus *boierilor* să se gîndească la proveniența averilor *sale*.

— „...arată suferinţele la care erau supuşi ţăranii cu copiii *săi*".

— „În buzunarele acestuia se adunaseră *dovezile* sunătoare *a* nedreptăţii făcute".

— „Ei cunoşteau situaţia în care se afla *ţărănimea a căror* viaţă se înrăutăţea".

— „Cartea «Unitatea naţională» a cărei *titlu*...".

— „...un teatru *al cărui* actori..." ; „...*un teatru ai căror* actori" ; „... o scenă *al* cărei *actori*...".

Folosirea incorectă a cuvintelor de legătură dintre atribut sau propoziţia atributivă şi elementul regent

— „Nu aveau dreptul *pentru* a lua..." ; „Demască înţelegerea *între* partidele politice" ; „În literatura *înainte de* Eliberare..." ; „În literatura *după* Eliberare..."

— „El povestește că a văzut un judecător *care* nu i se făcea dreptate în iad".
— „Problemele *care* le-a urmărit această revistă...".
— „Zamfira este cumpărată de un boier, *unde* duce o viață de mizerie".
— „...este o operă *unde* se reflectă...".

Greșeli de topică

— „Prin *venirea* la scaunul țării *a lui Mihai*...".
— „*Balaban*, căpetenia căldărarilor îi sfătuia să apuce fuga în fața turcilor, *personaj* ce întruchipează lașitatea".

Ceea ce trebuie subliniat este faptul că greșelile de felul celor menționate apar chiar în lucrările unor elevi foarte buni, care au în general o exprimare aleasă și stăpînesc bine ortografia.

După părerea noastră, o cauză a acestor rezultate nesatisfăcătoare constă și în faptul că programa școlară oferă indicații insuficient de precise privitoare la formarea deprinderilor practice și organizează predarea atributului și a propoziției atributive nu totdeauna corespunzător. De exemplu, din mulțimea deprinderilor practice, care urmează să se formeze în procesul predării atributului și propoziției atributive, programa școlară nu prevede decît la clasa a V-a acordul atributului cu substantivul [1]. Probabil că este vorba de atributul adjectival exprimat printr-un adjectiv propriu-zis, deoarece în această clasă nu se predă decît atributul adjectival și cel substantival. Dar în clasa a V-a nu este posibil să se predea regula acestui acord, pentru că la morfologie nu este prevăzută declinarea adjectivului, astfel încît elevii nu vor putea înțelege că în construcții ca: *„mărețului munte"* sau *„muntelui măreț"*, atributul este acordat cu *substantivul determinat*.

Manualele de gramatică, fiind întocmite după prevederile programei școlare, reflectă, în general, lipsurile programei în ceea ce privește organizarea predării atributului și a propoziției atributive și omisiunea celor mai multe probleme privitoare la formarea deprinderilor practice. Ele au înlăturat în mică măsură unele lipsuri ale programei, prin introducerea următoarelor reguli de acord gramatical: acordul articolului posesiv și al adjectivelor pronominale posesive, demonstrative și de întărire.

*

Pentru formarea la elevi a priceperilor și deprinderilor de exprimare și de scriere corectă, vom face o serie de propuneri cu privire la predarea acelor cunoștințe despre atribut și propoziția atributivă, a căror tratare în manual ar mai avea nevoie de unele îmbunătățiri.

[1] La morfologie se mai prevede acordul adjectivului cu substantivul, în clasele V—VII și „acordul pronumelor și adjectivelor pronominale cu substantivul determinat", în clasa a VIII-a, deși adjectivele pronominale se predau începînd din clasa a V-a.

I. PROPUNERI PRIVITOARE LA PREDAREA ATRIBUTULUI

Aşa cum am arătat în prezentarea greşelilor tipice, elevii întîmpină greutăţi în folosirea adecvată a unor prepoziţii care fac legătura dintre atributul substantival în acuzativ şi în realizarea acordului gramatical.

A. *Formarea priceperilor şi deprinderilor de folosire corectă a prepoziţiilor.*

Cele mai frecvente greşeli din scrisul elevilor privesc următoarele prepoziţii şi locuţiuni prepoziţionale :

— prepoziţia de dinaintea unui atribut verbal exprimat prin infinitiv, prepoziţie, pe care elevii o înlocuiesc cu prepoziţia *pentru* („A fost făcută propunerea *pentru* a se introduce alfabetul latin") ;

— prepoziţia *dintre*, înlocuită deseori cu *între* („El demască înţelegerea *între* partide").

— locuţiunea prepoziţională *dinainte de*, înlocuită cu *înainte de* („În literatura *înainte* de Eliberare...").

— prepoziţia compusă *de după*, înlocuită cu prepoziţia *după* („În literatura *după* Eliberare...").

Priceperile şi deprinderile de folosire adecvată a acestor prepoziţii sau locuţiuni prepoziţionale ar trebui formate la predarea prepoziţiei. În acest scop, ar fi necesar ca în manualele de gramatică să se introducă lămuriri în legătură cu sensul lexical al prepoziţiilor şi locuţiunilor prepoziţionale, îndeosebi al celor care pot fi uşor confundate unele cu altele.

B. *Formarea priceperilor şi deprinderilor de acord gramatical.*

Acordul diferitelor atribute cu substantivul determinat este, de fapt, acordul părţilor de vorbire prin care se poate exprima atributul. Prima fază în formarea deprinderilor, adică explicarea regulii, stabilirea ei pe baza observaţiei dirijate de profesor, se face la predarea fiecărei părţi de vorbire. Reluarea regulilor la predarea atributului ţine de a doua fază, faza exerciţiilor pentru formarea deprinderilor. Pentru aceste motive, în propunerile noastre vom trata problemele, în primul rînd, la nivelul morfologiei.

Acordul atributului adjectival exprimat printr-un adjectiv propriu-zis sau printr-un participiu cu valoare adjectivală.

Greşelile pe care le fac elevii privesc :

— acordul atributului exprimat printr-un adjectiv cu două terminaţii, determinant al unui substantiv feminin în genitiv sau dativ, cînd atributul urmează după substantivul regent („priveliştea unei văi *minunată*) ;

— acordul atributului exprimat printr-un adjectiv cu o singură terminaţie *(-e)*, determinant al unui substantiv feminin în genitiv sau dativ, cînd atributul are topica inversă („al *marei* răscoale").

Problemele de acord discutate aici nu ridică greutăţi în ceea ce priveşte înţelegerea lor de către elevi. Pentru formarea deprinderilor, se cer doar cît mai numeroase exerciţii aplicative (construcţii făcute de elevi) cu adjective care determină substantive feminine în genitiv sau dativ, cu topica directă sau inversă a adjectivului.

Acordul atributului exprimat prin adjectivele demonstrative **aceia, aceea, aceiaşi, aceeaşi.**

Greşeala cea mai frecventă constă în folosirea masculinului plural pentru femininul singular (cartea *aceia* ; *aceiaşi* carte). Mai rare sînt cazurile în care femininul singular este folosit în locul masculinului plural (oamenii *aceea* ; *aceeaşi* oameni). Greutatea se datoreşte faptului că aceste adjective au aceeaşi terminaţie la masculin plural şi la feminin singular (aceia, aceea, aceiaşi, aceeaşi), iar acordul formelor *aceea*, aceia, aceiaşi, aceeaşi, se face în interiorul cuvintelor. Elevii, fiind obişnuiţi cu acordul realizat prin elementele finale ale cuvintelor, nu-şi dau seama că atunci cînd spun „cartea aceia" sau „aceiaşi carte", n-au respectat acordul. De aceea, socotim necesară o explicaţie atentă a acestui acord, prin compararea formelor adjectivului demonstrativ la masculin plural şi la feminin singular, în situaţii de topică variată, pornindu-se de la topica inversă :

Masculin plural	*Feminin singular*
acei oameni	acea femeie
oamenii aceia	femeia aceea
aceiaşi (= aceia + şi) oameni	aceeaşi (= aceea + şi) femeie

În felul acesta, elevii ar înţelege că este vorba de o regulă de acord gramatical, potrivit căreia adjectivul demonstrativ primeşte la masculin plural pe *-i*(a), semn al masculinului plural, în opoziţie cu femininul, al cărui semn distinctiv este *-e*(a) sau *-ee*(a). Comparaţia între formele adjectivului cu topica inversă şi directă, precum şi opoziţia masculin-feminin *-i*(a) — *ee*(a), explicată prin genul substantivelor determinate, ar oferi elevilor o bază logică de înţelegere şi un mijloc de autocontrol.

În vederea formării deprinderilor, apreciem că sînt necesare cît mai multe exerciţii aplicative, în care să se ceară construcţii făcute de elevi sau completarea locurilor albe dintr-un text dat, cu topica inversă şi directă a adjectivelor demonstrative. Aceste tipuri de exerciţii ar urma să fie reluate la lecţia despre atributul adjectival exprimat prin adjective demonstrative.

Acordul atributului exprimat printr-un adjectiv pronominal de întărire.

Specificul acestei probleme constă în faptul că, fiind un adjectiv compus, el prezintă un dublu acord : acordul în gen şi număr, realizat prin pronumele *însu-, înşi-, însă-, înse-,* acord care se face în interiorul

cuvîntului compus, și acordul în număr și persoană, realizat prin al doilea element component, pronumele personale sau reflexive : *-mi, -ți, -și, -ne, -vă, -și, -le.*

Fiind un acord complex, se cere mai multă atenție la explicarea lui. Primul pas în atingerea acestui scop trebuie să fie constatarea că adjectivele de întărire sînt cuvinte compuse. Cunoașterea elementelor componente este, de asemenea, o condiție necesară pentru înțelegerea regulii acordului adjectivului de întărire. Regula acordului trebuie dedusă din analiza variatelor situații în care este folosit adjectivul de întărire. În acest scop, propunem următorul material de bază pentru explicarea lecției :

a. *Substantivul sau substantivele înlocuite de pronumele personal, regent(e) al(e) atributului pronominal de întărire, sînt de genul masculin singular :*

Singular	*Plural*
Eu, *Ion,* eu însumi...	Eu *(Mihai)* și *Ion,* noi înșine...
Ioane, tu însuți...	*Mihai* și *Ioane,* voi înșivă...
Ion, el însuși...	*El* și *Ion,* ei înșiși...

b. *Substantivul sau substantivele sînt de genul feminin :*

Singular	*Plural*
Eu, *Maria,* eu însămi...	Eu (*Ileana*) și *Maria,* noi însene...
Mario, tu însăți...	*Ileano* și *Mario,* voi însevă...
Maria, ea însăși...	*Ea* și *Maria,* ele înseși (însele)...

c. *Substantivul este de gen neutru :*

Singular	*Plural*
poporul, el însuși...	*popoarele,* ele înseși (însele)...

d. *Substantivele sînt de genuri diferite (masculin și feminin) :*

Eu *(Ion)* și *Maria,* noi înșine...
Ioane și *Mario,* voi înșivă...
Ion și *Maria,* ei înșiși...

După cum se vede, organizarea materialului de analizat a fost făcut după gen și număr, nu după persoană și număr, cum se obișnuiește în practica tradițională, iar exemplele cuprind nu numai pronumele personale, ci și substantivele pe care le înlocuiesc aceste pronume.

În organizarea materialului am ținut seama de următoarele considerente de ordin logic și didactic :

— Acordul adjectivelor de întărire se face, în primul rînd, în gen și număr (*însu-, înși-, însă-, înse-*), apoi urmează acordul în persoană (*-mi, -ți, -și* etc.).

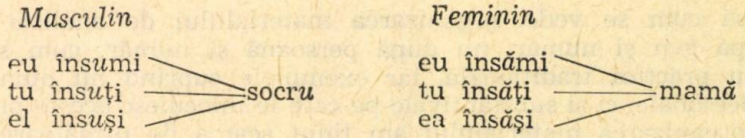
— Dificultatea întîmpinată de elevi în realizarea acordului adjectivului de întărie vine tocmai de la acordul în gen și număr al pronumelui *însu-, însă-.* Elevii spun : *ea* însuși ; *ele* însuși, dar nu vor spune niciodată : *ea* însămi sau *ele* însene.

— Includerea în textele de analizat a substantivului (substantivelor) ne apare necesară, pentru a se observa şi analiza acordul în gen, deoarece pronumele personale, la persoana I şi a II-a nu pot indica şi genul, iar la plural, pronumele *noi*, *voi* pot ţine locul şi a două sau mai multe substantive de genuri diferite, acordul făcîndu-se, în acest caz, cu substantivul masculin.

— Punctul de plecare pentru explicarea acordului unui pronume sau adjectiv pronominal nu poate fi decît substantivul pe care îl înlocuieşte sau îl determină.

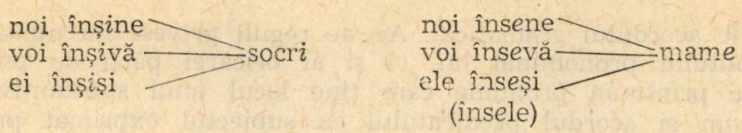
— Prezenţa substantivelor în textele de analizat permite cuprinderea întregului sistem al acordului, tabloul putînd fi completat şi cu acordul adjectivului de întărire cu un substantiv neutru [1] sau cu substantive de genuri diferite. Din exemplele cu substantive de genul neutru, elevii vor observa că la singular, adjectivul de întărire se pune la masculin (poporul însuşi), iar la plural, acordul cere genul feminin (popoarele înseşi), potrivit caracteristicii substantivelor neutre. Exemplele cu substantive de genuri diferite în acelaşi text vor conduce la o nouă regulă a acordului, şi anume : cînd pronumele personal, determinat de adjectivul de întărire, ţine locul a două substantive de genuri diferite (masculin şi feminin), adjectivul de întărire se pune la masculin plural.

Din cele arătate, reiese că atît din punct de vedere logic, cît şi didactic, în predarea lecţiei ar trebui explicat mai întîi acordul în gen şi număr al primului element component, pronumele *însu-, înşi-, însă-, înse-*. În analiza acestui acord, elevii vor fi conduşi să observe că pronumele respective nu-şi schimbă forma după persoane, ci numai după genul şi numărul substantivului şi că, pentru toate persoanele, caracteristica masculinului este *-u* la singular şi *-i* la plural, ca şi la substantivele masculine terminate în *-u* (socr*u*—socr*i*), iar caracteristica femininului este *-ă* la singular şi *-e* la plural, ca şi la substantivele feminine terminate în *-ă* (mam*ă*—mam*e*). Această comparaţie cu substantivele masculine şi feminine [2], care îi ajută mult pe elevi la înţelegerea acordului în gen, poate fi prezentată astfel :



[1] Am preferat, în acest caz, un substantiv colectiv, pentru a urmări şi înlăturarea unei greşeli de altă natură pe care o fac elevii, şi anume înlocuirea substantivului colectiv la singular cu un pronume la plural.

[2] S-ar putea face comparaţie şi cu pronumele dînsul, dînşii, dînsa, dînsele, dar comparaţia cu substantivele oferă o mai mare apropiere, deoarece, în cazul dat, avem nevoie de formele de singular şi plural nearticulat, pe care pronumele *dînsul, dînsa* nu le au. Corespondenţa cu substantivele este perfectă : însu-, socru ; înşi-, socri ; însă-, mamă ; înse-, mame.



După analiza acordului în gen și număr, realizat prin pronumele *însu-, însă-*, va urma analiza celui de-al doilea element component, pronumele personale și reflexiv *-mi, -ți, -și, -ne, -vă, -și, -le,* prin care se face acordul în persoană și număr. Aici nu vom mai avea dificultăți, pentru că elevii sînt familiarizați cu formele pronumelui personal și reflexiv, iar acordul se face în mod obișnuit, prin elemente aflate la sfîrșitul cuvintelor, spre deosebire de acordul pronumelui *însu-, însă-*, care este un acord interior, mai greu de observat și respectat [1].

După ce se va face analiza celor două aspecte ale acordului, li se poate cere elevilor să formuleze regula. În formularea regulii, propunem următoarea ordine, care corespunde realității din limbă : acordul în gen, număr și persoană.

În vederea formării deprinderilor, textele propuse pentru exercițiile aplicative trebuie să cuprindă nu numai pronumele personale, ci și substantivele corespunzătoare, pentru a se putea urmări dacă elevii fac corect acordul în ceea ce prezintă el mai dificil : genul și numărul pronumelui *însu-, însă-*. Regula acordului, precum și exercițiile aplicative ar trebui reluate la atributul exprimat prin adjective pronominale.

Acordul atributului pronominal „lui" sau „lor" cu substantivul pe care îl înlocuiește.

Greșelile elevilor constau în :

a) folosirea atributului pronominal *lor* în locul atributului *lui*, cînd pronumele personal prin care este exprimat înlocuiește un substantiv la numărul singular, cu sens colectiv [„Și-au pus operele în slujba *poporului* și a năzuinței (năzuințelor) *lor*"] ;

b) folosirea atributului adjectival *sale* în locul atributului pronominal *lor*, cînd pronumele ține locul unui substantiv la numărul plural sau a două ori mai multe substantive cu funcțiunea de părți de propoziție multiple (*„scriitorii* în operele *sale"* ; *„Eminescu* și *Creangă* în operele *sale")*.

Greșelile din construcțiile cu substantive colective se explică prin faptul că elevii nu se conduc după forma de singular a substantivului colectiv, ci după sensul lui. Dat fiind particularitatea substantivelor colective și greutățile întîmpinate de elevi, considerăm necesar ca volumul cunoștințelor despre aceste substantive să fie completat

[1] Credem că și acest acord interior a contribuit la tendința de generalizare a lui *însuși*, tendință pe care Gramatica Academiei o explică prin contribuția probabilă a valorii adverbiale a lui *însuși*, invariabil și cu sensul de „chiar", valoare pe care a avut-o în limba de altădată (v. G.L.R., I, p. 155).

cu regulile acordului gramatical. Aceste reguli privesc nu numai acordul atributului pronominal *lui,* ci şi al oricărei părţi de propoziţie exprimate printr-un pronume care ţine locul unui substantiv colectiv, precum şi acordul predicatului cu subiectul exprimat printr-un substantiv colectiv. Exerciţii aplicative pentru formarea deprinderilor de acord ar trebui prevăzute la următoarele lecţii : substantivul colectiv, pronumele personal, demonstrativ, relativ, atributele pronominale corespunzătoare şi acordul predicatului cu subiectul.

În ceea ce priveşte folosirea incorectă de către elevi a atributului adjectival *sale,* în locul atributului pronominal *lor,* confuzia se datoreşte formei de plural *sale,* cerută de acordul adjectivului posesiv cu substantivul care arată obiectele posedate. Din această cauză, elevii consideră că atunci cînd spun „Scriitorii (Eminescu şi Creangă), în operele *sale...*" au acordat adjectivul *sale* cu substantivele *scriitorii* sau *Eminescu şi Creangă.*

Pentru lămurirea problemei, adjectivul posesiv *sale* trebuie analizat pe text, în opoziţie cu pronumele personal *lor* :

— *Eminescu,* în operele *sale...*

— *Scriitorii,* în operele *lor...*

— *Eminescu şi Creangă* (ei) în operele *lor...*

Analiza textelor ar trebui să-i conducă pe elevi la următoarele constatări :

1. Adjectivul posesiv *sale* (=sa+le) prezintă un dublu acord : prima parte *(sa-),* cu formă de singular, este acordată cu substantivul care arată un singur posesor *(Eminescu),* iar a doua parte *(-le)* indică pluralul şi realizează acordul cu substantivul la plural care arată obiectele posedate (operele). Grafic, dublul acord ar putea fi reprezentat astfel : *Eminescu,* în *operele sa+le...*

2. În exemplele următoare, pronumele *lor* este la numărul plural, pentru că el înlocuieşte un substantiv la numărul plural *(scriitorii)* sau două substantive *(Eminescu* şi *Creangă = ei).* Deci, în aceste cazuri, nu mai putem folosi adjectivul posesiv *sale* (=sa+le), pentru că nu mai avem un singur posesor.

Lecţia ar duce la concluzia că adjectivul posesiv *sale* se foloseşte cînd este vorba de un singur posesor, iar pronumele *lor,* cînd avem mai mulţi posesori. Deci este inadmisibil să spunem : *Eminescu şi Creangă (ei, scriitorii),* în operele *sale.*

Formarea deprinderilor pentru acest acord ar începe la predarea pronumelui personal şi ar fi apoi urmărit la adjectivul posesiv şi la atributul pronominal în genitiv.

Acordul articolului posesiv

Acordul acestui articol priveşte atît atributul, cît şi numele predicativ sau subiectul exprimat printr-un substantiv (pronume) în genitiv printr-un pronume posesiv sau printr-un numeral ordinal. De aceea, în predarea morfologiei, credem că articolul posesiv ar trebui

urmărit în toate implicațiile lui, pentru a se forma priceperile și deprinderile de acord în variatele situații în care este folosit acest articol.

Așa cum reiese din situația statistică prezentată în prima parte a acestei lucrări, cei mai mulți elevi întîmpină greutăți în realizarea acordului articolului posesiv. Cauzele acestor dificultăți sînt următoarele.

Locul stabilit în programa școlară pentru predarea articolului posesiv nu corespunde logicii interne a obiectului. Noțiunea respectivă este introdusă abia în programa clasei a VI-a, după substantiv și, mai mult chiar, după articolul adjectival. Dar declinarea substantivului se face în clasa a V-a, unde, pentru însușirea cunoștințelor despre cazul genitiv, socotim necesar ca elevii să cunoască formele articolului posesiv, care sînt instrumente de relație între substantivul în genitiv și un alt substantiv și, totodată, un mijloc de recunoaștere a genitivului. Denumirea de articol genitival sau posesiv s-ar putea însuși cu ușurință o dată cu cunoștințele despre cazul genitiv. Măsura propusă are avantajul că oferă posibilitatea de a se da regula acordului articolului posesiv la locul cel mai indicat: predarea cazului genitiv. Din analiza unor exemple în care substantivul în genitiv diferă prin gen și număr de substantivul determinat (*un copil al* vecinului; *niște copii ai* vecinului; *o fată a* vecinului; *niște fete ale* vecinului), s-ar putea observa că articolul posesiv se acordă cu substantivul determinat, nu cu substantivul în genitiv.

O altă cauză a greutăților întîmpinate de elevi la acordul articolului posesiv considerăm că o constituie modul în care apare formulată regula acestui acord în manualele de gramatică. Manualele raportează acordul articolului la substantivul care arată obiectul posedat. Dar această regulă nu acoperă acordul articolului aflat înaintea unui atribut, subiect sau nume predicativ exprimat printr-un numeral ordinal, înaintea genitivului obiectiv, a genitivului calității sau a genitivului care arată elementele constitutive ale unui colectiv. Din această cauză, regula din manualele de gramatică poate contrazice gîndirea logică a elevilor. Într-un exemplu ca „... e un mare act de eliberare și *ocrotire a* omului", nu se poate admite că *omul* este posesorul obiectului *ocrotire* [1]. Pentru aceste motive, propunem ca în manualele școlare să se introducă regula dată de Gramatica Academiei, care este formulată în funcție de relația dintre substantivul (pronumele) în genitiv și substantivul determinat: „În toate cazurile, articolul *al* se acordă cu substantivul determinat, și nu cu substantivul sau cu pronumele

[1] Textul este folosit în manualul pentru clasa a VII-a, pentru a demonstra că „articolul posesiv *a* s-a acordat cu substantivul *ocrotire*, care denumește obiectul posedat" (v. *Limba română*, manual pentru clasa a VII-a, București, Editura didactică și pedagogică, 1966, p. 195 și 196).

în genitiv ori cu adjectivul posesiv pe care îl precedă" [1]. Această regulă conduce mai uşor pe elevi la stabilirea acordului, pentru că ei nu vor avea de observat decît un singur element, substantivul determinat de atributul în genitiv, pe cînd regula dată în manualele de gramatică, chiar dacă ar fi general-valabilă, aplicarea ei ar fi totuşi grea, deoarece îi cere elevului două operaţii de gîndire : identificarea posesorului şi a obiectului posedat, lucru greu de sesizat în unele cazuri. Astfel, în construcţiile „o carte *al* cărei *autor*" sau „un copil *a* cărui *mamă*", fără îndoială că la prima vedere elevii vor considera că obiectele posedate sînt arătate prin substantivele *carte* şi *copil*.

Nepriceperea elevilor de a face acordul articolului posesiv se mai explică şi prin faptul că acest acord nu este urmărit în programă şi în manualele de gramatică în situaţii variabile, ci rămîne limitat numai la lecţia despre articolul posesiv. El ar trebui să fie actualizat la declinarea pronumelui, la pronumele (adjectivul) posesiv, numeralul ordinal, apoi la atributul genitival, la numele predicativ şi la subiectul exprimat printr-un substantiv (pronume) în genitiv, printr-un pronume posesiv ori printr-un numeral ordinal. O atenţie deosebită ar trebui să i se dea mai ales la pronumele relativ şi la adjectivul interogativ în genitiv, pentru că topica inversă a acestor cuvinte îi duce mai întotdeauna pe elevi la greşeli de acord. La toate aceste lecţii, considerăm necesare exerciţii aplicative orientate spre construcţiile la care elevii fac de obicei greşeli.

II. PROBLEME PRIVITOARE LA PREDAREA ELEMENTELOR INTRODUCTIVE ALE PROPOZIŢIILOR ATRIBUTIVE

Elementele introductive ale propoziţiilor atributive prezintă următoarele dificultăţi pentru elevi :

— acordul pronumelui relativ *care* în genitiv şi al articolului posesiv ce îl precedă ;

— acordul adjectivului interogativ *care* în genitiv şi al articolului posesiv atît în propoziţiile interogative directe, cît şi în interogativele indirecte ;

— folosirea corectă a pronumelui relativ *care* în dativ sau în acuzativ cu prepoziţia *pe* ;

— folosirea corectă a adverbelor relative *cînd* şi *unde*, ca elemente introductive ale unei propoziţii atributive.

Propunem ca toate aceste probleme să apară explicit formulate în programa şcolară şi tratate corespunzător în manualele de gramatică.

[1] G.L.R., I, p. 105.

Acordul pronumelui relativ „care" în genitiv şi al articolului posesiv ce îl precedă.

Greşelile de acord se fac atunci cînd substantivul regent al propoziţiei atributive şi substantivul determinat de atributul pronominal *care* (în genitiv) au genuri şi numere diferite („*o carte* al cărei *autor*" ; „*o revistă* în ale cărei *coloane*").

O măsură pe care o credem necesară ar fi introducerea în manualele de gramatică a regulii acordului pronumelui relativ : „Pronumele relativ se acordă în gen şi număr cu substantivul căruia îi ţine locul" [1]. Regula ar trebui dedusă din declinarea pronumelui relativ în fraze. Pentru pronumele relativ *care* în genitiv, exemplele ar trebui să fie astfel alese, încît acordul să apară clar. Ca material de bază pentru explicarea acordului pronumelui relativ *care* în genitiv şi al articolului posesiv, propunem următoarele tipuri de construcţii :

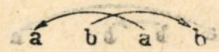
— *o carte* **a** *cărei* **copertă**...
— *o carte* **ale** *cărei* **coperte**...
— *o carte* **al** *cărei* **autor**...
— *cărţi* **al** *căror* **autor**...
— *un copil* **al** *cărui* **părinte**...
— *un copil* **ai** *cărui* **părinţi**...
— *un copil* **a** *cărui* **mamă**...
— *copii* **a** *căror* **mamă**...
— *copii* **ale** *căror* **mame**...

Ordinea analizei gramaticale ar fi următoarea :

1. Identificarea substantivului al cărui loc îl ţine pronumele relativ ; notarea substantivului şi a pronumelui relativ cu litera „a" ; observarea acordului pronumelui relativ în gen şi număr cu substantivul pe care îl înlocuieşte ; indicarea printr-o săgeată a direcţiei acordului pronumelui relativ (de la dreapta spre stînga) ;

2. Stabilirea genului şi numărului articolului posesiv şi găsirea substantivului cu care este acordat ; notarea articolului şi a substantivului respectiv cu litera „b" ; indicarea printr-o săgeată a direcţiei acestui acord (de la stînga spre dreapta).

Notările pe text vor apărea astfel :



o carte al cărei autor...

Din analiza gramaticală şi din notările făcute, s-ar ajunge la următoarele constatări : pronumele relativ se acordă cu substantivul regent al propoziţiei atributive, iar articolul posesiv „se acordă cu substantivul pe care-l precedă" [2]. Cu această ocazie, s-ar atrage atenţia elevilor că acordul articolului posesiv nu iese din cadrul propoziţiei

[1] G.L.R., I, 162.
[2] G.L.R., II, p. 275.

atributive. Acordul pronumelui *care* în genitiv şi al articolului posesiv poate fi fixat într-o formulă foarte simplă, valabilă pentru toate construcţiile cu propoziţii atributive introduse prin pronumele relativ *care* în cazul genitiv : a b a b . Formula indică un acord încrucişat (asemenea rimei încrucişate) şi cu direcţii opuse. Ea ar fi uşor memorată de elevi şi le-ar servi ca mijloc de autocontrol, în vederea formării deprinderilor practice de exprimare şi de scris corectă.

Acordul adjectivului interogativ „care" în genitiv şi al articolului posesiv ce îl precedă

Pentru explicarea acestor probleme de acord propunem următoarele construcţii :

— **A** *cărui elev* este **cartea** aceasta ?
— **Ale** *cărui elev* sînt **cărţile** acestea ?
— **Ale** *cărei eleve* sînt **cărţile** acestea ?
— **Ai** *cărei eleve* sînt **părinţii** aceştia ?

Acest tip de construcţii prezintă următoarele particularităţi de acord şi de topică : adjectivul interogativ se acordă cu substantivul imediat următor ; articolul posesiv se acordă cu un substantiv care se depărtează mult de articol, fiind despărţit de acesta prin adjectivul interogativ, substantivul determinat de adjectivul interogativ şi verbul copulativ. Greutăţile întîmpinate de elevi se datoresc mai ales prezenţei unui alt substantiv între articolul posesiv şi substantivul cu care trebuie acordat. În aceste construcţii, acordul articolului posesiv nu mai urmează regula dată de Gramatica Academiei, adică nu se acordă cu substantivul determinat de atributul genitiv (a cărui *elev*), ci cu subiectul propoziţiei *(cartea, cărţile, părinţii).*

Explicarea acordului adjectivului interogativ sau interogativ-relativ şi al articolului posesiv s-ar putea face folosindu-se aceleaşi procedee ca şi la pronumele relativ în cazul genitiv. Paralel cu analiza acordului, s-ar face pe text următoarele notări :

A *cărui elev* este **cartea** aceasta ?

Stabilirea acordului, notarea cu aceleaşi litere a cuvintelor acordate şi indicarea direcţiei acordului ar conduce la o formulă de acord îmbrăţişat : *a b b a,* cu direcţia spre dreapta a fiecărui acord, formulă care ar fi reţinută cu uşurinţă de către elevi.

Considerăm necesară încă o indicaţie metodică, şi anume : pentru a uşura înţelegerea acordului, textele folosite să fie cît mai simple, fără alte intercalări atributive, care ar îngreuia mersul analizei şi sesizarea esenţialului. Numai după ce regula a fost însuşită, textele de

analizat ar putea deveni din ce în ce mai complexe. În această privinţă, avem multe de învăţat din predarea matematicii, unde, pentru a se demonstra, de exemplu, că (a+b) (a—b) = a^2—b^2, se porneşte de la strictul necesar : (a+b) (a—b) şi nu de la (4a+2b) (4a—2b). Folosirea în explicarea regulii a textului redus la strictul necesar ar face să se pună în valoare părţile esenţiale, prin eliminarea celor neesenţiale, iar formula care rezumă regula acordului într-o schemă structurală uşor de reţinut şi de aplicat, ar oferi elevului posibilitatea de autocontrol şi deci de îndreptare a greşelilor, condiţie absolut necesară pentru formarea stereotipului dinamic.

Folosirea corectă a pronumelui relativ „care" în dativ sau în acuzativ cu prepoziţia „pe"

În formarea acestor deprinderi, am putea folosi ca mijloc de autocontrol pentru elevi corespondenţa în caz dintre pronumele relativ şi pronumele personal în dativ sau acuzativ, prezent în propoziţia atributivă din acest tip de construcţii :

— Omul *căruia* îi vorbeşte...

— Omul *pe care* l-a chemat...

De asemenea, ar trebui să li se explice elevilor că nerespectarea acestei corespondenţe a cazurilor poate schimba sensul construcţiilor : „Omul *care* îi vorbeşte..." sau „Omul *care* l-a chemat..." nu mai spun acelaşi lucru cu „Omul *căruia* îi vorbeşte" sau „Omul *pe care* l-a chemat".

Folosirea corectă a adverbelor relative „unde" şi „cînd", ca elemente introductive ale unei propoziţii atributive

Pentru lămurirea elevilor cu privire la folosirea acestor adverbe relative, credem necesar ca la predarea propoziţiilor atributive introduse prin adverbele relative *unde* sau *cînd* să se introducă următoarea precizare făcută de Gramatica Academiei : „De obicei adverbul *unde* apare după un substantiv care arată locul, *cînd* după un substantiv care arată timpul..."[1]. Această precizare ar trebui să apară însă nu numai ca o simplă informaţie, ci explicată pe baza analizei sensului lexical şi a funcţiunii sintactice a substantivului regent, care poate arăta locul sau timpul numai prin sensul său lexical („vei plăti... *locul* unde zac oasele mamei tale" — Al. Russo ; „Dar, moş Iolampie, va veni *o vreme* cînd fiecare va mînca după cît munceşte" — Eusebiu Camilar) ; prin funcţiunea lui sintactică de complement circumstanţial de timp sau de loc („Intră în *odăiţa* caldă unde zăcea bătrîna" — M. Sadoveanu) ; sau atît prin sensul lexical, cît şi prin funcţiunea de complement circumstanţial („Am ajuns *în locul* unde..." ; „A venit *în ziua* cînd...)".

[1] G.L.R., II, p. 276.

III. PROPUNERI PRIVITOARE LA PREDAREA TOPICII ȘI A PUNCTUAȚIEI ATRIBUTULUI ȘI A PROPOZIȚIEI ATRIBUTIVE

Problemele de topică și de punctuație sînt predate în prezent numai în cadrul lecțiilor de sintaxă, cu excepția punctuației vocativului și a interjecției, care se predă la morfologie, probabil datorită faptului că vocativul este considerat un caz fără funcțiune sintactică, iar interjecțiile, în general, nu au funcțiune de părți de propoziție. Nici chiar la predarea prepoziției și a conjuncției, care se definesc în funcție de relațiile sintactice, manualele de gramatică nu fac mențiune despre punctuația părților de propoziție pe care le leagă.

Predarea topicii și a punctuației numai la lecțiile de sintaxă prezintă neajunsul că nu se asigură în timpul necesar formarea deprinderilor respective. După părerea noastră, pregătirea elevilor în această direcție s-ar putea face începînd cu predarea părților de vorbire, deoarece pentru cele mai multe cazuri, topica și punctuația pot fi coborîte la nivelul morfologiei. De exemplu, acest lucru s-ar putea realiza la părțile de vorbire prin care poate fi exprimat atributul, pentru că locul și punctuația diferitelor atribute reprezintă, de fapt, locul și punctuația părților de vorbire prin care este exprimat atributul. Deci s-ar putea discuta la morfologie următoarele situații cu privire la topica și punctuația atributului :

— locul adjectivului propriu-zis și al adjectivelor pronominale, al numeralului și al substantivului sau al pronumelui în genitiv ori în acuzativ cu prepoziție, față de substantivul cu care se află în relație ;

— adjectivele propriu-zise, adjectivele pronominale, numeralele, substantivele și pronumele în genitiv sau în acuzativ cu prepoziție nu se despart prin virgulă de substantivul determinat, indiferent de locul lor față de substantiv ;

— două adjective, două numerale, două substantive (pronume) în genitiv sau în acuzativ cu prepoziție, determinante ale aceluiași substantiv, nu se despart prin virgulă cînd sînt legate prin conjuncțiile *și, sau,* dar se despart prin virgulă cînd sînt așezate alături (fără conjuncție între ele).

Aceste observații, urmate de exerciții corespunzătoare, ar pregăti regulile de punctuație, care s-ar formula la predarea atributului, în funcție de relațiile sintactice. Aici, mulțimea observațiilor asupra topicii și punctuației ar cere o sistematizare și o simplificare, pentru a fi mai ușor reținute de elevi.

*

În concluzie, pentru formarea priceperilor și a deprinderilor de exprimare și de scriere corectă, propunem următoarele măsuri :

Regulile de acord gramatical, legate de diferitele moduri de exprimare a atributului, să fie predate la părțile de vorbire și reluate apoi

la atribut, iar acordul pronumelui relativ și al adjectivului interogativ-relativ să fie reluat la propoziția atributivă.

Regulile acordului gramatical date în manualele școlare să fie revăzute pentru a fi puse de acord cu ediția a II-a a Gramaticii Academiei și să fie cuprinse în manuale regulile care au fost omise.

Aceste reguli ar urma să nu mai apară în manualele școlare ca simple observații, ci să fie explicate prin analiza gramaticală a construcțiilor și după aceea să fie urmărite consecvent prin exerciții aplicative (construcții făcute de elevi), care să vizeze, îndeosebi, problemele la care se întîmpină greutăți în formarea deprinderilor practice.

Problemele de topică și de punctuație să fie coborîte (acolo unde este posibil) la nivelul predării morfologiei, apoi sistematizate, simplificate și formulate în reguli definitive, la predarea sintaxei.

OBSERVAŢII ASUPRA PREDĂRII COMPLEMENTULUI

de GRIGORE BURDUHOS
şi CONSTANTIN CHIRIM

Ediţia a II-a a Gramaticii limbii române, apărută în anul 1963, izbuteşte să răspundă în mare măsură majorităţii problemelor pe care le ridică o analiză mai serioasă a unui text literar. Dacă în gramaticile vechi morfologia se bucurase de un studiu mai minuţios, apoi sintaxa era mai puţin adîncită. Partea de propoziţie tratată mai superficial a fost fără îndoială circumstanţialul, redus la cîteva forme. Am putea da drept exemplu o serie de circumstanţiale ca cel de relaţie, cumulativul, cel de excepţie, care exprimă idei deosebite şi care totuşi erau încadrate într-un singur circumstanţial, şi anume în circumstanţialul de mod. Iată de ce socotim că problema circumstanţialului, aşa cum este tratată în ediţia Gramaticii limbii române, amintită mai sus, a reuşit să elucideze şi să completeze un capitol important din gramatica noastră. Acelaşi lucru îl putem spune despre complementul de agent şi despre elementul predicativ suplimentar, două categorii gramaticale distincte, care în vechile gramatici erau confundate, primul cu complementul indirect, iar al doilea cu complementul circumstanţial de mod, deşi nici primul nu corespunde definiţiei complementului indirect şi nici al doilea nu se încadrează în complementul circumstanţial de mod.

Deşi fiecare categorie gramaticală a sintaxei propoziţiei ar comporta o discuţie serioasă în ceea ce priveşte predarea gramaticii în şcolile de cultură generală la nivelul cerinţelor ştiinţifice, noi ne vom limita numai la problemele pe care le ridică predarea circumstanţialului, adăugînd la acestea şi unele consideraţii personale asupra complementului de agent şi a elementului predicativ suplimentar.

Vom căuta să ne exprimăm părerea în legătură cu volumul de cunoştinţe gramaticale care urmează să fie inclus în noile programe şcolare, limitîndu-ne, bineînţeles, la predarea complementelor circumstanţiale care nu au figurat pînă în prezent în programa şcolară, precum şi a complementului de agent şi a elementului predicativ suplimentar, fără a pierde din vedere nici accesibilitatea acestor cunoştinţe la elevii din clasele V—VIII (eventual IX—XII) şi nici mijloacele folosite atît în manualele de gramatică, cît şi de profesorii care vor fi în situaţia de a explica acest material.

Începem cu considerațiile noastre asupra complementului de agent, care are o poziție deosebită față de circumstanțial, dar care nu poate fi neglijat într-o analiză riguroasă a unui text, dacă nu vrem să-l confundăm cu complementul indirect. Părerea noastră este că el ar putea fi trecut în programa de gramatică întocmită pentru școlile de cultură generală, iar la tratarea lui să se precizeze întrebările : *de cine ? de ce ?* sau *de către cine ? de către ce ?* precum și faptul că el complinește verbe la diateza pasivă. De asemenea, accentul ar trebui să cadă asupra valorii sale de subiect logic : „Dușmănit vei fi *de toate,* fără a prinde chiar de veste" (adică toate te vor dușmăni) — M. Eminescu. Predat în felul acesta, sîntem convinși că acest complement de agent n-ar constitui o dificultate, chiar dacă în exemple ar figura și pe lîngă participiu. De altfel, complementul de agent a figurat în programa școlară pentru clasele VIII—XI din 1956.

Mai puțin accesibil pentru puterea de judecată a elevilor din clasele V—VIII pare a fi elementul predicativ suplimentar, și atunci se ivește în mod firesc întrebarea dacă admitem ca el să fie analizat drept un circumstanțial de mod sau îl tratăm în mod științific, ca o parte de propoziție cu dublă legătură, determinînd predicatul și referindu-se la un substantiv (sau la un substitut al acestuia) cu diferite funcțiuni în propoziție. Pentru elevii din clasele V—VIII, firește că această parte de propoziție, tratată în întregime, ar constitui o greutate prea mare, dar omiterea ei i-ar deruta mai tîrziu și i-ar pune în imposibilitatea de a face o analiză științifică a unui text. De aceea, propunem să se trateze elementul predicativ suplimentar numai în formele sale cele mai evidente, cînd este exprimat printr-un substantiv, adjectiv sau participiu, determinînd subiectul sau complementul direct al propoziției :

„Am găsit copila *teafără*, însă *răsturnată* cu albiuța de niște porci care grohăiau împrejurul ei" (I. Creangă).

„Măria-Sa nu vine *voievod* din mila necredincioșilor ismailiteni" (M. Sadoveanu).

În predarea elementului predicativ suplimentar, limitat la formele arătate mai sus, profesorul ar putea să stăruie asupra acordului în caz sau în gen, număr și caz, după cum acest element predicativ suplimentar este exprimat printr-un substantiv, printr-un adjectiv sau participiu. Bineînțeles că dacă studiul gramaticii s-ar extinde și la clasele IX—XII, așa cum propun unii profesori, atunci s-ar putea trece și la celelalte forme ale elementului predicativ suplimentar, cum ar fi aceea exprimată printr-un verb la gerunziu, arătînd două acțiuni sau situații simultane.

În privința complementului circumstanțial, cu cele 13 sensuri distincte, se ridică o serie de întrebări cu privire la includerea sau neincluderea tuturor acestor forme în programa școlară de gramatică și în manuale. Studiul gramaticii nu este un scop în sine, ci numai un mijloc de formare a deprinderilor de a gîndi și a vorbi corect, precum și de a comunica în scris ideile într-o formă clară și logică.

De aceea se ivește întrebarea dacă tot materialul care se include în capitolul „Complementului circumstanțial" ar putea fi predat sau nu, dacă ar putea fi predat global, dacă unele probleme mai dificile ar putea figura în programă, cu toate că accesibilitatea lor este extrem de redusă în raport cu puterea de judecată a copiilor din aceste clase ; în sfîrșit, la ce exemple s-ar putea recurge, precum și ce procedee ar trebui să fie aplicate de către profesorii de limba română, pentru a face cît mai ușor de înțeles problemele legate de acest circumstanțial. O analiză temeinică a complementului circumstanțial ne dovedește că a învăța parțial acest capitol înseamnă a fi pus în situația de a nu putea sesiza toate nuanțele de sens ale unor texte. Este de ajuns să ne gîndim la circumstanțialul de excepție sau la cel cumulativ, a căror încadrare în complementul circumstanțial de mod nu este posibilă. În exemplul folosit în Gramatica limbii române, ultima ediție, pentru complementul circumstanțial de excepție : „Toți erau încîntați, *afară de Gogu*" (Liviu Rebreanu), ar fi o greșeală să interpretăm acest complement drept complement circumstanțial de mod, întrucît el nu arată nici felul cum erau încîntați toți, și nici gradul în care erau încîntați toți, și rămîne pur și simplu un circumstanțial de excepție. În exemplul pentru circumstanțialul cumulativ : *„Pe lîngă acestea,* mai avea strînse și părăluțe albe pentru zile negre" (I Creangă), partea subliniată nu poate fi interpretată drept circumstanțial de mod, întrucît prin ea se arată lucrul căruia i se adaugă ceva, care cumulează ceva, iar nu modul în care se desfășoară o acțiune. Un alt complement circumstanțial, și anume cel sociativ, nu poate fi nici el interpretat drept complement circumstanțial de mod sau indirect. În următorul exemplu din Gramatica limbii române : „Cred, nevastă, că n-ar fi rău să mergi și dumneata *cu mine* acolo" (M. Sadoveanu), cuvintele subliniate drept complement circumstanțial sociativ nu indică nici modul cum trebuie să meargă nevasta și nu răspund nici la definiția complementului indirect. Ele arată doar de cine urmează a fi însoțit subiectul. De asemenea, se elimină ușor eventuala confuzie a acestui complement circumstanțial sociativ cu subiectul multiplu, dacă se ține seama de acordul strict al predicatului în persoană și număr cu un singur subiect, de topica folosită, precum și de faptul că el determină verbul „mergi", arătînd persoana care însoțește subiectul.

Socotim că aceste cîteva exemple dovedesc pe deplin necesitatea de a se studia posibilitatea introducerii în școală a unor complemente circumstanțiale nou introduse în Gramatica Academiei.

Considerăm că ar merita să fie discutată și problema dacă la predarea diferitelor circumstanțiale ar trebui sau nu să se arate părțile de vorbire care pot fi complinite : verbe, adjective, adverbe și uneori chiar interjecții. Din experiența noastră, am tras concluzia că elevii rețin îndeosebi complementele predicatelor verbale, ale predicatelor nominale și ale participiilor. Mai mult decît atît, în analizele făcute de elevi, sub supravegherea profesorului, aceștia sesizează cu greu complementele adjectivului și ale adverbului. De aceea, rămînem

mulțumiți atunci cînd un elev scrie în dreptul unui astfel de complement: „complement adjectival" sau „complement adverbial", fără să indice ce fel de complement este acesta. Totuși o analiză mai adecvată ar cere să se arate ce fel de complement este fiecare. Noi nu sîntem împotrivă să se arate că anumite complemente circumstanțiale, ca cel de timp, de cauză, de mod (propriu-zis și de comparație), pot complini un adjectiv sau un adverb, dar nu socotim că ar fi bine să se facă din asemenea cazuri părți de propoziție distincte. Astfel, în exemplele: „mort de *inaniție*", „lihnit de *foame*" (complement circumstanțial de cauză); „*cît de* mare", „cu *ușor* măruntul mers" (complement circumstanțial de mod); „rece *ca gheața*" (modal de comparație), „galben *ca făclia*" (modal de comparație), nu se poate neglija precizarea că aceste complemente circumstanțiale determină un adjectiv. De altfel, precizarea poate oferi prilejul de a arăta strînsa legătură care există între modul de complinire a unui verb și a unui adjectiv. Indicațiile de acest fel care s-ar da elevilor în cursul predării, ar constitui o bază științifică pe care ei ar putea s-o folosească mai tîrziu, fie la clasele IX—XII, dacă s-ar introduce ore speciale pentru adîncirea studiului gramaticii, fie în institutele superioare unde se cere studiul gramaticii limbii române.

În cazul cînd studiul gramaticii s-ar prelungi, el ar putea cuprinde și alte complemente circumstanțiale decît cele existente în programa școlară actuală. Pe lîngă adîncirea unor cunoștințe însușite anterior, ar putea fi introdus studiul complementului circumstanțial instrumental, concesiv, sociativ, de excepție, cumulativ, opozițional și condițional. Firește că predarea acestor circumstanțiale n-ar include o serie de amănunte în legătură cu forma lor de exprimare și cu nuanțele de sens.

Complementul circumstanțial de instrument s-ar putea preda la fel ca și cel de mod. Profesorul ar căuta să fixeze ideea acestui complement prin exemple cît mai clare, evitînd pe acelea în care se poate confunda ușor cu circumstanțialul de mod sau cu cel indirect. Am propune să fie folosite întrebările: *cu ce? prin ce?* Credem că ar urma să se stăruiască mai mult asupra obiectelor folosite ca instrumente și mai puțin asupra ființelor. De asemenea, s-ar da întîietate exemplelor alcătuite din substantive (ori substitute ale substantivelor) cu prepoziții sau locuțiuni prepoziționale, mai puțin exprimării acestui complement prin verbe la gerunziu. De asemenea, am propus să se atragă atenția asupra complementului instrumental din expresii ca: „a suna din corn, „a cînta la pian", de unde s-ar elimina categoric ideea de mod.

În privința complementului circumstanțial concesiv, s-ar putea pleca de la exemple constituite dintr-un substantiv sau un substitut al acestuia precedat de locuțiunile prepoziționale: *cu tot, cu toate, cu toți, în ciuda,* care în forma aceasta nu pot fi transformate direct, adică fără intervenția unor conjuncții, în propoziții circumstanțiale concesive. Credem că ar fi bine să se procedeze în felul acesta, neîn-

trebuinţînd formele cu „deşi", care sînt de fapt propoziţii circumstanţiale concesive eliptice de predicat. De altfel, însăşi prezenţa conjuncţiei „deşi" ne arată că este vorba de o propoziţie circumstanţială concesivă, şi nu de un complement circumstanţial concesiv. La formele arătate mai sus, prin care se exprimă circumstanţial concesiv, ar trebui să adăugăm şi locuţiunea adverbială „cu toate acestea", alcătuită din locuţiunea prepoziţională „cu toate" şi pronumele demonstrativ la plural cu formă feminină, dar cu sens de neutru, „acestea". Prezenţa corelativului „totuşi" pe lîngă acest complement ar trebui scoasă în relief în timpul predării, deoarece ea uşurează înţelegerea complementului.

Complementul circumstanţial sociativ ar putea fi uşor înţeles, dacă s-ar insista asupra valorii lui de asociere la acţiune a unei persoane sau a unui obiect. Întrebările *cu cine? cu ce?* s-ar desprinde uşor din analiza unei propoziţii, cu condiţia ca mai înainte să se fi deslusit diferenţa dintre el şi complementul indirect sau dintre el şi un subiect sau complement multiplu. Despre felul cum trebuie să se facă această deosebire am dat unele indicaţii în partea introductivă, unde ne-am referit la sensul complementului circumstanţial sociativ şi la diferenţa dintre acesta şi dintre un complement indirect sau un subiect sau complement multiplu. Elevii ar desprinde uşor formele de exprimare a acestui complement atunci cînd ele exprimă o însoţire propriu-zisă. În această situaţie, în structura complementului intră un substantiv sau un substitut al acestuia precedat de prepoziţiile sau locuţiunile prepoziţionale : *cu, împreună cu, laolaltă cu.* Nu recomandăm însă să se predea forma negativă a sociativului, care se exprimă cu ajutorul prepoziţiei „fără", întrucît aceasta ar constitui un izvor de confuzie în mintea lor. În exemplul : „El a plecat fără colegii săi", sîntem convinşi că elevii n-ar sesiza ideea de însoţire, că ar reţine aceste forme în mod mecanic şi nu conştient.

În privinţa complementelor circumstanţiale cumulativ şi de excepţie, sîntem de părere ca ele să se predea simultan, întrucît, deşi exprimă situaţii diferite, totuşi sensul unuia presupune cunoaşterea sensului celuilalt.

Formele de exprimare a complementului cumulativ, cele mai obişnuite, pe care le propunem spre a fi studiate, sînt : un substantiv sau un substitut al său (pronume, numeral) precedat de locuţiunile prepoziţionale „în afară de", „în afara" sau de prepoziţia compusă „pe lîngă". Pentru a uşura înţelegerea acestui complement, s-ar atrage elevilor atenţia asupra corelativelor : „mai", „şi", sau „mai şi", care-l însoţesc de cele mai multe ori. Sensul complementului de excepţie s-ar putea desprinde foarte uşor, folosind exemple în care să intre substantive precedate de locuţiunile prepoziţionale : „în afară de", „în afara", „cu excepţia". Sîntem de părere că felul în care aceste circumstanţiale se pot lega de anumite părţi de propoziţie n-ar trebui predat în şcoală. În consecinţă, ar trebui să ne mulţumim numai cu sensul propriu-zis al circumstanţialului de excepţie şi cu recunoaşterea lui în analiza unui text.

Complementul circumstanțial opozițional sîntem de părere că s-ar putea preda fără greutăți în limitele arătate mai sus, la complementul de excepție.

Complementul condițional ar urma să fie interpretat de elevii mici și chiar de cei din clasa a VIII-a tot ca un circumstanțial de mod, deși nu se poate nega sensul lui, de condiție, arătat mai ales prin folosirea verbului din predicat la condiționalul prezent sau perfect. Firește că dacă studiul gramaticii limbii române s-ar extinde și la clasele IX—XII, acest circumstanțial n-ar trebui să fie neglijat, pentru că el se găsește în strînsă legătură cu propoziția condițională la sintaxa frazei. Bineînțeles că am elimina din predare toate chestiunile de amănunt și ne-am rezuma mai mult la înțelesul propriu-zis al complementului, rezultat din întrebarea corect pusă, precum și la cele mai generale forme de exprimare.

Complementul circumstanțial de relație, după părerea noastră, prezintă dificultăți destul de serioase în înțelegerea lui de către elevii din clasele V—VIII. Deși întrebările *din ce punct de vedere? în ce privință?* par a-i ușura înțelegerea, totuși formele extrem de variate în care se poate exprima și nuanțele apropiate uneori de circumstanțialul de mod sau de cel instrumental, presupun o judecată mai matură. Iată de ce, în eventualitatea predării lui la clase mari, ar trebui să stăruim mai puțin asupra formelor de exprimare și să insistăm mai mult asupra sensului de limitare a sferei de acțiune a unui verb sau a sferei calității unui adjectiv. Cu ocazia predării acestui complement circumstanțial, ar urma să stăruim asupra faptului că, de cele mai multe ori, complementul circumstanțial de relație se găsește pe lîngă adjective calificative, cînd se poate exprima printr-un substantiv sau substitut al substantivului cu prepoziție sau prin supin (precedat de propoziția „de").

În concluzie, propunem ca studiul gramaticii limbii române să se extindă și la clasa a IX-a, iar în continuare și la clasele a X-a și a XI-a ale secției umanistice. În sprijinul acestei propuneri am aduce și următorul argument: candidații la examenul de admitere în facultățile de filologie, trebuind să susțină un examen și de gramatică a limbii române, se descurcă astăzi mai greu, din cauză că studiul gramaticii în școlile de cultură generală încetează din clasa a VIII-a. Or, în situația aceasta, candidații de la examenul de admitere în facultățile de filologie sînt vitregiți în raport cu candidații de la examenele de admitere în institutele tehnice, care studiază matematicile și fizica și în ultimul an de liceu, cu ore sporite chiar de la o clasă la alta.

PRINCIPIUL CORESPONDENȚEI CU PĂRȚILE DE PROPOZIȚIE ÎN PREDAREA SUBORDONATELOR

de GH. BUȚĂ

Referindu-se la caracterul de sistem al limbii, acad. Al Graur afirmă că „nu numai limba în ansamblul ei are caracter sistematic, ci fiecare din părțile ei constitutive : vocabularul, gramatica și de asemenea inventarul fonologic, care pune material la dispoziția vocabularului și gramaticii, și toate aceste sisteme sînt legate între ele și se influențează reciproc“[1]. În legătură cu caracterul sistematic al sintaxei, una dintre trăsăturile esențiale ale sistemului sintactic al limbii o constituie corespondența care există între părțile de propoziție și propozițiile subordonate.

În această direcție, ediția a II-a a Gramaticii Academiei Republicii Socialiste România, sintetizînd o serie de valoroase studii anterioare, face precizarea următoare : „Corespondența dintre propozițiile subordonate și părțile de propoziție este un fenomen cu importante consecințe de ordin practic : definiția și descrierea categoriilor propozițiilor subordonate poate face mereu apel la elementele corespunzătoare de la părțile de propoziție. Din punct de vedere teoretic, acest fenomen este important pentru că evidențiază caracterul sistematic al limbii ; în același timp, el explică și lipsa deosebirii dintre propoziție și frază în ce privește gradul de complexitate al conținutului exprimat“[2].

Pe noi ne interesează aici, în primul rînd, aspectul practic al acestei corespondențe, care are numeroase implicații de ordin metodic și care ar trebui să constituie în predare elementul de bază pentru a asigura înțelegerea de către elevi a rolului subordonatelor în cadrul frazei.

Formarea la elevi a deprinderilor de identificare exactă și de clasificare precisă a propozițiilor subordonate a fost și rămâne una dintre cele mai dificile probleme din predarea gramaticii în învățămîntul de cultură generală. Că lucrurile stau astfel ne-o dovedesc cu prisosință analizele sintactice, care de care mai „originale“, care se întîlnesc în lucrările scrise de la examenele de admitere în facul-

[1] Al. Graur, *Studii de lingvistică generală*, București, Editura Academiei, 1960, p. 19.

[2] G.L.R., II, p. 255

tăți și care sînt în fond o urmare a lipsei de aprofundare a analizelor complexe făcute la lecțiile de recapitulare din clasa a VII-a și a VIII-a.

Pentru a ușura procesul de recunoaștere a subordonatelor, considerăm necesar ca în predarea acestora să urmărim cu consecvență principiul corespondenței cu părțile de propoziție, iar datele cuprinse în această direcție de ediția a II-a a Gramaticii Academiei sînt deosebit de prețioase.

Mai există însă anumite limite în privința acestei corespondențe, limite asupra cărora vom reveni, dar care, în esență, nu știrbesc cu nimic din aplicarea principiului în sine și care, bine însușit și predat metodic, ar duce la înțelegerea clară de către elevi a valorii propozițiilor subordonate.

Pentru aceasta găsim util ca, mai întîi, să-i facem pe elevi să înțeleagă în mod clar și în toată complexitatea diferitele aspecte ale părților de propoziție. Și aici ne vom opri numai asupra unui singur lucru, și anume : diferitele valori pe care le au verbele la gerunziu în planul propoziției.

Se știe că gerunziul exprimă o acțiune în desfășurare, fără referire precisă la momentul vorbirii. În cadrul propoziției, gerunziul poate fi întrebuințat ca : atribut, complement direct, complement circumstanțial de timp, de mod, de cauză etc. De exemplu : atribut — „Pletele abia *cărunțind*... cădeau în sfredele dese pe umeri" (M. Sadoveanu) ; complement direct — „Cîteodată auzim *povestindu*-ni-*se* cîte o întîmplare de ne vine mai a n-o crede" (I. Pop Reteganul) ; complement circumstanțial de mod — „Privea *zîmbind* la cazna lor" (Ioan Slavici) ș.a.m.d.

Aceste exemple ne dau o imagine clară asupra multiplelor valori ale gerunziului în planul propoziției. Pentru a face pe elevi să înțeleagă aceste valori, ar trebui să pornim de la precizările făcute cu prilejul predării verbului și apoi să aplicăm principiul corespondenței dintre părțile de propoziție și propozițiile subordonate. Dacă ne-am rezuma numai la reliefarea valorii circumstanțiale a gerunziului, atunci n-am reuși să-i facem pe elevi să înțeleagă un complement direct sau un atribut exprimat prin gerunziu, iar asemenea dificultăți le-am întîmpina fără îndoială și la predarea subordonatelor în baza principiului corespondenței.

De aceea subliniem faptul că adoptarea cu succes a acestui principiu în predarea subordonatelor este condiționată de rigurozitatea științifică a predării morfologiei și a părților de propoziție.

Experiența școlară în predarea subordonatelor pe baza principiului corespondenței lor cu părțile de propoziție ne permite să afirmăm că implicațiile metodice ale adoptării acestui principiu au o importanță hotărîtoare. De aceea, în predarea subordonatelor trebuie să pornim de la partea de propoziție respectivă. Numai în felul acesta elevii ajung la sesizarea exactă a valorii subordonatelor. Metodica recomandă, în acest caz, prezentarea pe două coloane a propozițiilor și a frazelor în așa fel, încît în prima coloană să apară propozițiile,

iar în a doua coloană frazele în care părţile de propoziţie au fost transformate în propoziţii subordonate [1]. Dezvoltăm în continuare indicaţiile metodicii.

Pe baza comparaţiei şi a analizei gramaticale am putea stabili că propoziţia subordonată din coloana a II-a are faţă de regenta ei aceeaşi funcţiune ca şi partea respectivă a propoziţiei din prima coloană. În cursul analizei, s-ar atrage elevilor atenţia şi asupra întrebărilor caracteristice sau asupra altor criterii specifice pentru identificarea mai rapidă a fenomenului gramatical respectiv. Începem ilustrarea aplicării principiului corespondenţei în predarea subordonatelor cu propoziţiile subiective şi predicative. În acest scop dăm mai jos cîteva exemple :

Propoziţii	*Fraze*
1. *Întîmplarea* reală nu se cunoaşte încă.	1. *Ce s-a întîmplat în realitate* nu se cunoaşte încă.
2. Lumea-i *aşa* şi ca dînsa sîntem noi.	2. Lume-ai *cum este* şi ca dînsa sîntem noi.

Analizînd structura celor două grupe de exemple, elevii ar putea stabili cu uşurinţă corespondenţa perfectă dintre subiectul „întîmplarea" din propoziţia „Întîmplarea reală nu se cunoaşte încă" şi propoziţia subiectivă „Ce s-a întîmplat în realitate" din fraza „Ce s-a întîmplat în realitate nu se cunoaşte încă".

De asemenea, elevii ar observa legătura dintre numele predicativ „aşa" din propoziţia „Lumea-i aşa" şi propoziţia predicativă „cum este" din fraza „Lumea-i cum este şi ca dînsa sîntem noi". În felul acesta, pentru elevi ar deveni clar că propoziţia subiectivă îndeplineşte în frază funcţiunea de subiect al propoziţiei regente şi că propoziţia predicativă are rolul de nume predicativ pe lîngă un verb copulativ din propoziţia regentă.

Bineînţeles că pentru identificarea exactă a subiectivelor şi predicativelor, elevii ar trebui să cunoască şi alte noţiuni în legătură cu aceste categorii de subordonate. De pildă, la propoziţiile subiective, ar fi necesar ca ei să cunoască construirea lor în funcţie de felul predicatului regent.

În cazul propoziţiei subordonate predicative, rolul verbului copulativ din regentă este, de asemenea, hotărîtor pentru identificarea ei. De aceea ar trebui să arătăm elevilor, pe baza analizei unor exemple variate, valoarea de copulă a unor verbe ca : *a fi, a deveni, a se face, a ieşi, a ajunge, a însemna* etc.

[1] *Metodica predării limbii române în şcoala de 8 ani.* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, p. 371—372 şi 376.

La fel ar trebui să procedăm și în predarea celorlalte categorii de subordonate. Pentru a crea o imagine de ansamblu asupra posibilităților de aplicare a principiului corespondenței dintre părțile de propoziție și propozițiile subordonate corespunzătoare, dăm mai jos următoarele exemple :

Părți de propoziție	*Subordonate*
— Nu se știe *autorul* unei asemenea fapte (subiect).	Nu se știe *cine a făcut una ca asta* (propoziție subordonată, subiectivă).
— Vulpea pare *moartă* (nume predicativ).	Vulpea pare *c-ar fi moartă* (subordonată predicativă).
— Nu mai era aceeași Olga, *eleva* mea de altădată (atribut).	Nu mai era aceeași Olga, *care mi-a fost elevă cu ani în urmă* (subordonată predicativă).
— Așteptăm *venirea* luminii de aur a primăverii (complement direct).	„Așteptăm *să vie lumina de aur a primăverii*" (M. Sadoveanu) (subordonată completivă directă).
— Vai *de leneși* (complement indirect).	Vai *de cine nu muncește* (subordonată completivă indirectă).
— Lanul de grîu se întinde *pînă la marginea* pădurii (complement circumstanțial de loc).	Lanul de grîu se întinde *pînă unde se află marginea pădurii* (subordonată circumstanțială de loc).
— Strălucea *ca soarele* (complement circumstanțial de mod de comparație).	Strălucea *cum strălucește soarele* (subordonată circumstanțială de mod comparativă).
— Am muncit *după puterile* mele (complement circumstanțial de mod propriu-zis).	Am muncit *cît am putut.* (subordonată modală propriu-zisă).
— Și toată lumea îl plăcea, *din cauza firii* lui blînde (complement circumstanțial de cauză).	Și toată lumea îl plăcea, *fiindcă era om blînd* (subordonată circumstanțială de cauză).
— Tușși ușor, *spre a-și drege* glasul (complement circumstanțial de scop) ș.a.m.d.	„Tușși ușor, *să-și dreagă glasul*" (L. Rebreanu) (subordonată circumstanțială de scop).

Analizînd exemplele de mai sus am observa următoarele :

1. Atît părțile principale (subiect, nume predicativ), cît și cele secundare ale propoziției pot fi transformate în propoziții subordonate.

2. Propozițiile subordonate, rezultate din transformarea părților de propoziție în propoziții, sînt corespunzătoare, ca înțeles, părților de propoziție din care s-au format.

3. Propozițiile subordonate poartă — în general — numele corespunzător părților de propoziție din care s-au format, avînd în frază funcțiunea pe care subiectul, numele predicativ, atributul și complementul o au în propoziție ; de aici numele lor de subiective, predicative, atributive, completive și circumstanțiale.

Principiul corespondenței cu părțile de propoziție în predarea subordonatelor ar putea fi urmărit la toate categoriile de propoziții din această grupă. Pentru a face pe elevi să înțeleagă și să aplice în mod just acest principiu, s-ar cere să folosim exemple cît mai clare și mai corecte, neforțate, în spiritul unor comunicări logic constituite.

Atunci cînd se face recapitularea propozițiilor subordonate la clasele a VII-a și a VIII-a, ar fi recomandabil să se procedeze la fel, întrucît lucrul acesta ne-ar oferi posibilitatea unei recapitulări mult mai largi, fixarea cunoștințelor legate atît de sintaxa propoziției, cît și de sintaxa frazei.

Aplicarea principiului corespondenței în predarea subordonatelor ar presupune însă și folosirea contragerii sau reducerii subordonatelor, pe lîngă procedeul transformării lor în părți de propoziție. Contragerea se realizează în general prin trecerea verbului predicativ la un mod nepersonal sau prin eliminarea lui, acest lucru reducînd subordonata la rolul unei părți de propoziție. Pentru ilustrarea procedeului, dăm din nou cîteva exemple :

— *Contragerea prin infinitiv :* „Nică începe *să mă asculte*“ (I. Creangă).
Nică începe *a mă asculta.*

— *Contragerea prin gerunziu :* „Zări în depărtare lumina *care licărea* ca o steluță“ (P. Ispirescu).
Zări în depărtare o lumină *licărind ca o steluță.*

— *Contragerea prin participiu :* „Și prin codri umblau zimbri și pe ape paseri mari *care* acum *s-au dus* la mările de gheață“ (M. Sadoveanu).
Și prin codri umblau zimbri și pe ape paseri mari *duse* acum la mările de gheață.

— *Contragerea prin supin :* Țăranii cooperatori sapă canale care irigă grădinăria.
Țăranii cooperatori sapă canale *de irigat grădinăria.*

— *Contragerea prin apoziție :* Nicoară, oblicind că Irimia, *care era vînzătorul* (fratelui său), ar fi fiind la Iași, n-a mai pregetat „Nicoară, oblicind că Irimia, *vînzătorul* (fratelui său) ar fi fiind la Iași, n-a mai pregetat (M. Sadoveanu).

După observarea acestor exemple, rezultă următoarele constatări :

1. Contragerea subordonatelor prin infinitiv, gerunziu, participiu și supin este — în genere — firească limbii noastre.

2. Prin gerunziu putem înlocui mai multe categorii de subordonate (de exemplu, atributive, completive, circumstanțiale).

3. Contragerea prin gerunziu și participiu are o întrebuințare mai largă în limba literară, față de cea realizată prin infinitiv.

În folosirea procedeului contragerii sau a fenomenului invers — pentru a dovedi eficacitatea aplicării principiului corespondenței în predarea subordonatelor, ar fi bine să atragem mereu atenția elevilor asupra valorii multiple a gerunziului. În acest caz, numai transformarea gerunziului într-o propoziție subordonată ar duce la sesizarea justă a funcțiunii sale sintactice. Aceeași recomandare o considerăm valabilă și în cazul participiilor cu valoare circumstanțială (respectiv cu funcțiunea de atribut circumstanțial).

Prin urmare, un fapt rămîne clar : predarea subordonatelor în școală ar trebui să se întemeieze pe corespondența dintre propozițiile subordonate și părțile de propoziție respective, ori de cîte ori există în cunoștințele elevilor noțiuni care să îngăduie acest lucru.

Concluzia noastră impune însă anumite precizări. De pildă, studiind acest fenomen în ansamblul său, constatăm că de cele mai multe ori corespondența dintre propozițiile subordonate și părțile de propoziție este perfectă sau aproape perfectă și sub aspect logic. Putem vorbi, de exemplu, despre existența unei echivalențe logice între următoarele construcții, corespondente pe plan sintactic :

Fraze	*Propoziții*
„E perfect adevărat *ce bănuiți*“ (Camil Petrescu) (subordonată subiectivă).	E perfect adevărată *bănuiala voastră* (subiect).
— Fata se făcu *cum e varul* (subordonată predicativă).	Fata se făcu *ca varul* (nume predicativ).
— Mi s-a oferit plăcerea *să vă conduc* (subordonată atributivă).	Mi s-a oferit plăcerea *de a vă conduce* (atribut).
— *„Pe cîți i-au găsit,* i-au mînat în curtea primăriei“ (Zaharia Stancu) (subordonată completivă directă).	*Pe cei găsiți* i-au mînat în curtea primăriei (complement direct).
— *„După ce s-a sfîrșit nunta,* feciorii s-au dus în treaba lor“ (I. Creangă) (subordonată circumstanțială de timp).	*După sfîrșitul* nunții, feciorii s-au dus în treaba lor (complement circumstanțial de timp).

Dar lucrul acesta nu este posibil în toate cazurile particulare. Astfel, în exemplele următoare :

— „Se pare *că vrăjeşte* şi *că-i auzi cuvîntul*“ (M. Eminescu) ;

— „În acea nemărginire ne-nvîrtim uitînd cu totul
Cum că lumea asta-ntreagă e o clipă suspendată,
Că-ndărătu-i şi-nainte-i întuneric se arată“ (M. Eminescu).

propoziţiile subiective „că vrăjeşte“ şi „că-i auzi cuvîntul“, precum şi cele completive directe : „cum că lumea asta-ntreagă e o clipă suspendată“ şi „că-ndărătu-i şi-nainte-i întuneric se arată“ — nu pot fi contrase sau reduse, fără ca sensul frazelor să nu sufere.

Dacă aşa stau lucrurile, rezultă că ar trebui să atragem atenţia elevilor noştri că există şi situaţii cînd, din cauza sensului lor, unor subordonate date nu li se poate găsi partea de propoziţie corespunzătoare, după cum există unele tipuri de subordonate fără corespondent — parte de propoziţie [1]. În aceste cazuri, identificarea subordonatei ar urma să se facă după alte criterii, de exemplu :

— după sensul şi funcţiunea din frază ;

— prin observarea atentă a structurii elementului regent şi deci a legăturii dintre regentă şi subordonată ;

— după natura conjuncţiilor şi locuţiunilor conjuncţionale ;

— după corelative ;

— prin folosirea judicioasă a întrebărilor ; ş.a.m.d.

Înainte de a încheia lucrarea, este necesar să recapitulăm unele concluzii :

Considerăm că aplicarea principiului corespondenţei cu părţile de propoziţie în predarea subordonatelor este un procedeu foarte eficace din punct de vedere metodic — ajutînd la înţelegerea justă a problemelor de sintaxă şi la determinarea precisă a rolului subordonatelor în frază.

În aplicarea acestui principiu credem că e bine să avem în vedere şi limitele corespondenţei, după care nu orice parte de propoziţie poate fi transformată într-o propoziţie subordonată corespunzătoare şi invers.

[1] Există deci aşa-numite limite ale corespondenţei dintre subordonate şi părţile de propoziţie ; mai adăugăm : conţinutul unei circumstanţiale poate fi exprimat în propoziţie prin construcţii cu altă funcţiune, atributive ; ideea exprimată printr-un gerunziu circumstanţial de mod poate fi redată în frază printr-o coordonată (v. Mioara Avram. *Corespondenţa dintre propoziţiile subordonate şi părţile de propoziţie*, în *Studii de gramatică*, Vol. I, Bucureşti, Editura Academiei, 1956, p. 164) ; „Există corespondenţă între specii de propoziţii în ansamblu şi părţi de propoziţie, dar nu orice construcţie în parte se poate realiza în ambele feluri“ (G.L.R., II, p. 256) ; ş. a. Toate acestea nu pot face însă subiect de predare, ci cel mult de discuţie în legătură cu un caz particular ivit în textul supus analizei.

Pentru a utiliza cu succes acest procedeu, am propune ca înainte de a trece la predarea subordonatelor, să facem una sau mai multe lecții cu privire la transformarea părților de propoziție în propoziții subordonate, utilizînd bineînțeles, și procedeul invers, adică acela al contragerii sau reducerii subordonatelor.

La folosirea procedeului contragerii s-ar impune să ținem seama nu numai de identitatea raporturilor existente în propoziție și frază, ci și de posibilitatea unei echivalențe logice între construcțiile particulare folosite, întrucît transformarea într-un sens sau altul nu trebuie să fie formală.

Sîntem convinși că aplicarea cu consecvență a principiului corespondenței în predarea subordonatelor ar duce la înțelegerea clară și exactă de către elevi a propozițiilor subordonate.

PROBLEME ALE STUDIERII LEXICULUI ÎN ŞCOALĂ

de ŞTEFAN MUNTEANU
şi ION MUŢIU

Cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române de către elevi este un proces care se realizează pe diferite căi, dar în primul rînd şi în mod organizat la lecţiile de limba română. Aceste lecţii sînt numite obişnuit lecţii de gramatică, fiindcă în mod real ele constau mai ales din predarea unor paradigme şi reguli gramaticale, precum şi din exerciţii aplicative. De altfel şi în Programa de limba română pentru şcolile generale se precizează : „Pentru ca limba română să fie corect şi temeinic însuşită, la baza predării ei trebuie să stea studiul gramaticii şi al ortografiei ; necunoaşterea aplicării regulilor gramaticale duce de multe ori la greşeli în exprimare"[1].

Dar în exprimarea gîndirii noastre, noi facem apel, în primul rînd, la materialul lexical al limbii. (Acesta este totuşi un fel de a vorbi, căci între folosirea lexicului şi stabilirea de relaţii sintactice cu ajutorul formelor gramaticale nu există un raport de succesiune, ci unul de simultaneitate, realizat sub forma unui act unitar.) Conţinutul material şi ideal într-o limbă îl alcătuiesc cuvintele şi îmbinările frazeologice împreună cu varietatea lor de sensuri şi nuanţe. Cuvîntul este expresia manifestată a noţiunii. Gîndirea noastră are caracter verbal, înseamnă că procesul cunoaşterii se efectuează prin intermediul noţiunilor reprezentate prin cuvinte. „Cuvîntul — scrie R. A. Budagov — este cea mai importantă categorie a limbii. Atunci cînd oamenii vorbesc o limbă, ei au de obicei în vedere mai ales cuvintele, deoarece limba constă din cuvinte, se împarte în cuvinte, se realizează în procesul interacţiunii cuvintelor. Şi cu toate că ştiinţa limbii studiază, alături de cuvînt, şi alte categorii şi fenomene lingvistice, categoria cea mai „naturală" rămîne totuşi cuvîntul"[2].

Bogăţia unei limbi constă, în general vorbind, în bogăţia posibilităţilor ei lexicale şi implicit în valorile semantice ale cuvîntului. A nesocoti acest lucru înseamnă a trece cu vederea unul din elementele constitutive fundamentale ale limbajului. Cuvîntul dă naştere repre-

[1] Ministerul Învăţămîntului. *Programa de limba română* (gramatică şi lectură literară) pentru clasele V-VIII, 1965, p. 5.

[2] R. A. Budagov. *Introducere în ştiinţa limbii* (traducere şi note de G. Mihăilă). Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1961, p. 11.

zentărilor din mintea noastră în legătură cu realitatea înconjurătoare. „Cuvintele — observa A. France — sînt imagini, iar dicționarul este o lume întreagă în ordine alfabetică". S-ar putea obiecta că noi nu recurgem în vorbirea noastră la cuvinte izolate, că a vorbi înseamnă a da expresie verbală gîndirii prin grupuri de cuvinte care-și modifică aspectul formal pentru a exprima raporturi sintactice. Cuvîntul izolat nu exprimă judecăți, ci noțiuni ; numai propoziția reprezintă o formă de expunere a ideilor, iar propoziția, chiar cînd este alcătuită din două elemente sintactice, depășește unitatea frazeologică formată din mai multe cuvinte, deoarece numai cea dintîi este expresia unei judecăți.

Toate aceste obiecții sînt întemeiate. Dar limba îndeplinește o funcțiune de comunicare, ceea ce n-ar fi posibil fără funcțiunea ei de numire a obiectelor și de fixare a gîndirii prin cuvinte — noțiuni. La lecțiile de limba română, elevul nu „învață" să se exprime, adică mecanismul exprimării verbale a gîndirii, ci se obișnuiește să se exprime corect, adică să întrebuințeze limba în conformitate cu normele în vigoare. La aceasta îl ajută unele capitole de fonetică și de gramatică (accentul, formele unor paradigme nominale sau verbale, acordul etc.). Restul paragrafelor gramaticii explică varietatea tiparelor lingvistice proprii.

Noțiunea de structură este însă o noțiune abstractă, iar studiul gramaticii se situează, cu voia sau fără voia noastră, în acest plan al cercetării limbii, cu toate implicațiile lui de ordin practic.

Facem precizarea că nu vrem să subapreciem rolul gramaticii în predarea limbii române, pentru motivele de ordin teoretic și practic bine cunoscute, asupra cărora nu socotim necesar să revenim. Înclinăm să credem însă că în predarea limbii române în școală, raporturile dintre vocabular și gramatică trebuie privite într-o altă lumină, ținînd seama de însemnătatea pe care o are lexicul în vorbire. Sub acest aspect, socotim că studiul vocabularului în școala de cultură generală ar trebui să ocupe un loc mai întins decît cel acordat acestui capitol în programa actuală. Este adevărat că metodica predării limbii române subliniază necesitatea îmbogățirii mijloacelor de exprimare a elevilor și indică unele procedee care pot fi întrebuințate pentru atingerea acestui scop.[1] Și programa amintită mai sus relevă importanța cercetării resurselor expresive ale limbii, care trebuie să stea mereu în centrul atenției profesorilor de limba română : „În procesul predării — citim în lucrarea menționată — profesorii trebuie să descopere în fața elevilor vigoarea, expresivitatea și mai ales bogăția limbii române, în plină dezvoltare, prin lecții cît mai vii și atractive. În mod practic, elevii trebuie să vadă cum vocabularul limbii române se îmbogățește, crește o dată cu noile forme de viață socială, o dată cu crearea bazei economice a socialismului și cu înflorirea culturii noi după

[1] V. C. G. Chiosa. *Metodica predării limbii și literaturii române.* București, Editura didactică și pedagogică, 1964, passim.

23 August 1944, iar prin cunoaşterea limbii române să înţeleagă forţa creatoare a poporului nostru, marile posibilităţi de exprimare ale limbii" [1].

Aceste indicaţii reprezintă un îndreptar preţios în acţiunea instructivă şi educativă de însuşire şi folosire creatoare de către elevi a mijloacelor lexicale ale limbii naţionale. Dar ele nu-şi pot găsi aplicarea necesară în cadrul numărului restrîns de ore afectat predării vocabularului, în comparaţie cu numărul de ore consacrat gramaticii. Efectele acestui raport inegal de ore se răsfrîng, credem noi, în posibilităţile de expresie deseori limitate ale multor elevi. Dacă absolvenţii şcolilor noastre din anii din urmă cunosc mai bine limba română şi o folosesc mai corect decît în trecut, nu e mai puţin adevărat că există încă destule lacune în privinţa lexicului lor nu îndeajuns de cultivat şi de nuanţat. Exprimarea este adesea, la unii dintre elevii noştri, săracă şi prozaică. Mulţi elevi şi absolvenţi întîmpină dificultăţi în găsirea termenilor proprii în vederea exprimării adecvate a ideilor. Se fac simţite insuficienta cunoaştere şi fructificare în exprimare a mijloacelor sinonimice ale limbii populare şi ale celei literare, mijloace care dau expunerii proprietate şi expresivitate. Analiza literară, dar şi orice comunicare orală sau scrisă, nu se poate dispensa de folosirea la obiect şi diferenţiată a elementelor lexicale. Acesta este punctul de plecare în exprimarea clară şi îngrijită a ideilor.

Constatările de mai sus au fost făcute de mai multe ori fie în legătură cu lucrările scrise ale elevilor, fie cu prilejul răspunsurilor date de candidaţi la examenul de bacalaureat sau la examenele de admitere în instituţiile de învăţămînt superior, cu ocazia unor concursuri pe teme literare etc. Dăm, pentru început, cîteva exemple spicuite din răspunsurile unor candidaţi la examenul de bacalaureat [2].

„Romancierii au descris într-o formă artistică toată acţiunea epocii, din toate împrejurările, cu toate ocaziile zilnice ce şi le ofereau reprezentanţii lumii, ai vieţii publice" ; „Sadoveanu a combătut ideea că viaţa oamenilor simpli de la sate nu poate constitui subiect de discuţie. Astfel de discuţii au constituit obiectul lucrărilor *Baltagul* în care este descrisă viaţa Vitoriei Lipan" ; „În acest roman Cezar Petrescu face o alternanţă prin personalitatea lui Radu Comşa etc.".

Citãm şi cîteva exemple din lucrările scrise ale unor absolvenţi ai şcolii medii prezentaţi la examenul de admitere la Facultatea de filologie a Universităţii din Timişoara în toamna anului 1962. Pentru ca faptele să fie mai edificatoare, ne vom mărgini numai la o parte din materialul lingvistic folosit de aceşti absolvenţi în analiza unei singure opere, şi anume a poemului „Luceafărul" de M. Eminescu.

[1] Ministerul Învăţămîntului. *Programa de limba română* (gramatică şi lectură literară) pentru clasele V-VIII, 1965, p. 5.

[2] Faptele sînt luate din articolul *Probleme de limbă în analiza literară*, semnat de conf. univ. Gh. Bulgăr şi publicat în „Gazeta învăţămîntului", nr. 674, din 21 septembrie 1962.

Iată cîteva formule des întrebuinţate în lucrările amintite :

„Fata de împărat îl cunoaşte pe Luceafăr şi se îndrăgosteşte de el" ; „[Lui Hyperion] îi place de ea" ; „Luceafărul îi face curte fetei de împărat" ; „[El] ţine foarte mult la Cătălina" ; „Cătălina nu aprobă dintr-odată dragostea Luceafărului" ; „Fata de împărat, fiinţă nevrednică, preferă să se căsătorească cu un muritor" ; „Cătălin, profitînd de fizicul său atrăgător, se insinuează pe lîngă Cătălina" ; „La început lui Hyperion nu-i vine să creadă că iubita l-a şi uitat, dar convingîndu-se cere iertare lui Dumnezeu pentru ideea sa nebunească şi se întoarce la locul lui din cer" etc. etc.

O primă constatare pe care o facem în legătură cu exemplele citate este că autorii acestor caracterizări, chiar cînd cunosc — e adevărat superficial — conţinutul operei, nu găsesc mijloacele de limbă cele mai proprii pentru exprimarea ideilor. Mai exact spus, ei nu stăpînesc mijloacele lexicale aparţinînd limbii literare, ci fac apel la limba conversaţiei, introducînd în aprecierile pe care le fac expresii din vorbirea „de pe stradă". Asemenea formule impresionează neplăcut într-o lucrare de analiză literară, deoarece ele se sustrag de la caracterul expunerii îngrijite, trăsătură esenţială a limbii literare. Deosebit de aceasta, exprimarea este deficitară sub aspectul proprietăţii lexicale : „Viaţa oamenilor simpli... nu poate constitui *subiect de discuţie*" ; *„cu toate ocaziile zilnice ce şi le ofereau reprezentanţii lumii"* ; „Cezar Petrescu face *o alternanţă...*" ; „Cătălin *se insinuează* pe lîngă Cătălina" ; „Ea *nu aprobă* dragostea Luceafărului" etc. Se încalcă în acest fel o altă însuşire fundamentală a limbii literare, anume corectitudinea mijloacelor de limbă întrebuinţate, în cazul de faţă folosirea corectă a lexicului. În sfîrşit, din modul în care e concepută analiza literară, se manifestă lipsa de respect, izvorînd din lipsa de înţelegere, faţă de gîndirea artistică a poetului. Ea se traduce printr-o falsă varietate lexicală, îndărătul căreia se simte absenţa oricărei emoţii estetice. Nu recunoşti, în cazul operei lui Eminescu, adîncimea ideilor poetului, bogăţia şi armonia limbii. Rezultatul folosirii unui astfel de material lexical duce în mod incontestabil la banalizarea ideilor, la vulgarizarea şi deformarea conţinutului operei. *Şi totuşi, din punct de vedere gramatical, exemplele citate mai sus sînt corecte.* Dar pot fi socotite satisfăcătoare astfel de formulări ? Putem vorbi în asemenea cazuri de o folosire corectă, în adevăratul sens al cuvîntului, a limbii române ? Evident că nu.

De bună seamă că astfel de fapte nu ne dau dreptul să generalizăm şi să pierdem din vedere progresele mari înregistrate de absolvenţii noştri, cum se poate constata din numeroasele lor lucrări mature şi originale. Este necesar ca această stare de lucruri să fie remediată, lucru posibil, credem noi, dacă s-ar acorda, între altele, şi o mai mare atenţie analizei lexicale. Pentru că însuşirea temeinică a unei limbi nu înseamnă numai asimilarea structurii ei gramaticale, dar şi cunoaşterea şi folosirea activă a posibilităţilor ei lexicale. Ambele comparti-

mente, gramatică şi lexic, se completează şi se condiţionează reciproc. Tratarea unuia în detrimentul celuilalt duce la rezultate unilaterale.

La argumentele de ordin teoretic schiţate la începutul acestor rînduri se pot adăuga şi argumente de natură socială şi istorică.

S-ar putea aminti, într-o altă ordine de idei, şi observaţia lui Ovid Densusianu că „Fiecare cuvînt e o pagină de istorie [1]". A vedea cum se reflectă viaţa unui popor în limbă înseamnă a întregi cunoaşterea specificului limbii şi a poporului care a creat-o şi a îmbogăţit-o de-a lungul existenţei lui istorice.

Credem că la capitolul consacrat vocabularului ar trebui să figureze (la nivelul dictat de sarcinile generale ale predării limbii române) studiul mai amănunţit al neologismului şi al dubletelor lexicale, al sinonimiei şi al polisemiei, al sensurilor proprii şi figurate ale cuvîntului. Fără pretenţia de a da soluţiile cele mai nimerite, vom indica o parte din faptele lexicale care ar putea alcătui obiectul analizei lexicale în clasele V—VIII şi, la un nivel superior, în clasele IX—XII.

1. Vom începe cu neologismul, capitol care s-ar cuveni aprofundat pentru înţelegerea caracterului istoric al limbii, al permanentei ei dezvoltări şi îmbogăţiri în funcţie de progresul social. Ne vom limita doar la un aspect al neologismului, la dubletele etimologice, a căror adoptare în limbă se datoreşte unei necesităţi obiective, de exprimare exactă şi nuanţată a ideilor. Aşa, de pildă, multe cuvinte moştenite sînt dublate de elemente noi (de fapt, e vorba de aceleaşi cuvinte) împrumutate în perioada mai nouă din latineşte, fie direct, fie prin intermediul limbilor romanice apusene. Aşa sînt *greu-grav, des-dens, subţire-subtil, închide-include, încinge* (soba *se încinge*) - *incendia, închina-înclina, scară-scală* etc. Aceste cuvinte nu sînt sinonime decît în linii generale. *Greu,* de exemplu, implică ideea de greutate fizică sau de efort : fierul *e greu,* el munceşte *greu ; grav* — pe aceea de seriozitate sau primejdie : situaţie *gravă,* accident *grav* (sinonimul acestuia, *dificil,* are înţelesul de „complicat, greu de rezolvat" ; problemă *dificilă,* vîrstă *dificilă).* Nu se poate spune, bunăoară, accident *greu* sau muncă *gravă,* tot aşa cum nu putem spune nici pădure *densă* şi aer *des,* ci pădure *deasă* şi aer *dens.* Exerciţiile de acest fel oferă posibilităţi multiple şi variate de stabilire a înţelesului concret al cuvintelor şi al deosebirilor semantice dintre dubletele sau sinonimele folosite în limba vorbită şi în cea literară. În plus, ele au avantajul că

[1] *Istoria limbii române.* Vol. I, 1961, p. 247. I. Coteanu face distincţie între însuşirea cuvîntului de a denumi noţiunea materializată (funcţiune de *materializare* a noţiunii exprimate) şi aceea de *individualizare* a obiectului particular (vezi studiul citat mai jos). Merită reţinută, din punctul de vedere care ne interesează, precizarea aceluiaşi autor, din care cităm : „Conţinutul cuvîntului exprimă noţiunea în general, însă acest conţinut rezultă din modul propriu în care un grup de anumiţi vorbitori analizează realitatea, potrivit cu experienţa lor socială în decursul veacurilor" *(Note pe marginea cîtorva studii recente despre cuvînt.* În : „Studii şi cercetări de lingvistică", VIII (1957), nr. 2, p. 186).

demonstrează, cel puţin parţial, necesitatea obiectivă a neologismului şi sînt chemate să servească unul din principiile de bază ale învăţămîntului, şi anume acela al însuşirii conştiente. Procedînd aşa, elevii, care prin natura vîrstei se dovedesc întotdeauna receptivi la ceea ce e nou, n-ar fi îndemnaţi să utilizeze neologismul numai de dragul lui (şi adesea fără să-i cunoască pe deplin adevărata semnificaţie), ci ar face uz de el în mod conştient şi numai cînd şi unde ar fi necesar.

2. Unul dintre cele mai interesante şi mai instructive capitole pe care le oferă lexicul este sinonimia. „Ea ar trebui să ocupe un rol important în învăţămîntul limbii materne, afirmă S. Puşcariu, fiind unul dintre cele mai potrivite mijloace de a face pe elevi să pătrundă în spiritul limbii şi de a-şi însuşi un tezaur lexical nuanţat şi precis“ [1]. Tratarea superficială a sinonimelor lexicale privează pe elev de cunoaşterea numeroaselor variante semantice incluse în lexicul limbii. În principiu, sinonime perfecte nu există [2]. Un cuvînt sinonim se fixează în limbă, deoarece găseşte un loc neocupat. Necesitatea exprimării nuanţate a ideilor noastre impune folosirea largă a sinonimelor, în care limba română este atît de bogată. Deosebirile dintre sinonime nu sînt numai de ordin teritorial (regional) şi istoric. Diferenţierea semantică se datoreşte uneori gradului de intensitate diferit de la un sinonim la altul, gradului calitativ diferit, afectivităţii sau, în sfîrşit, limitării şi specializării înţelesului. Iată cîteva serii sinonimice care pot ilustra aceste deosebiri : *a)* de ordin intensiv (ascendent) : *a solicita, a cere, a pretinde ; a umbla, a străbate, a cutreiera ; a se mira, a se minuna, a se cruci ; b)* de ordin calitativ : *a zice (a vorbi, a spune), a declara, a rosti, a cuvînta, a mărturisi ; a păzi, a veghea, a supraveghea, a priveghea ; c)* de natură afectivă : *a privi (a se uita), a se zgîi, a se holba ; a plînge, a se sclifosi, a se smiorcăi ; d)* sinonime parţiale cu înţeles specializat : *a da — a încredinţa* (un secret, un lucru spre păstrare, o sarcină — frumos sinonim al lui *a da*, întrucît implică ideea de încredere acordată persoanei la care se referă), *a conferi* (o medalie), *a deferi* (justiţiei), *a oferi* (un cadou etc.) ; *a vedea, a vizita, a viziona* etc.

Astfel de fapte se pot găsi din abundenţă în limba vorbită şi în limba literaturii. Importantă este nu numai selecţionarea sau clasificarea lor, ci mai ales interpretarea conţinutului lor semantic în contextul din care fac parte.

[1] S. Puşcariu. *Limba Română*. 1940, p. 21.

[2] Constatarea a făcut-o în lingvistica noastră mai întîi, după cît ştim, Al. Philippide *(Istoria limbii române*, Vol. I ; *Principii de istoria limbii*, Iaşi, 1894, p. 213). Cf. şi acad. Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, 1956, p. 50 ; Al. Graur, *Fondul principal al limbii române*, Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1957, p. 55.

3. M. Eminescu atrăgea atenţia asupra valorilor stilistice ale locuţiunilor în general, considerîndu-le un atribut al specificului unei limbi. Poetul avea în vedere în primul rînd limba română, care posedă numeroase locuţiuni expresive, a căror întrebuinţare contribuie la realizarea pitorescului limbii. Analiza lor (sub aspectul semantic, mai precis al polisemiei) nu-şi găseşte însă loc nicăieri în programa analitică a limbii şi literaturii române. Elevul cunoaşte felurile atributului, ale coordonatelor, propoziţia subiectivă şi predicativă (acestea din urmă, în treacăt fie zis, ar putea fi reduse la expresia lor cea mai simplă, dacă nu chiar scoase din programa claselor V—VIII), dar nu este solicitat să observe semnificaţia uimitor de bogată a lexicului şi a expresiei idiomatice din limba română. N-ar fi oare utile exerciţii prin care, fără a se face abuz de terminologia tehnică, să se scoată în relief valoarea diferitelor expresii sau locuţiuni, cum sînt cele menţionate mai jos, în care verbul *a bate* apare ca un fel de numitor comun : *a bate măr, a bate drumul, a-şi bate capul, a-şi bate joc, a bate dărăbana, a bate pe umăr, bată-te norocul !, bate palma !, a bate la şah, îl bate vîntul, luna bate în fereastră, mă bate gîndul, bătut de gînduri, „codru-şi bate frunza lin“* (M. Eminescu) etc. Ce uimitoare bogăţie de sensuri generează un singur verb asociat cu alte cuvinte şi ce instructivă poate fi analiza unora dintre aceste locuţiuni, ca : *mă bate gîndul* („intenţionez“), *e bătut de gînduri* („preocupat“) etc. !

4. Cuvîntul ca noţiune reprezintă o generalizare, deci o abstracţie. Dar în astfel de locuţiuni elementul particular dă forţă expresivă noţiunii abstracte, adică superioritate stilistică. Cuvintele păstrează semnele originii lor concrete, chiar cînd accepţia cu care se întrebuinţează mai tîrziu cuvîntul nu mai are pe plan logic nimic sau aproape nimic din semnificaţia iniţială legată direct de fenomenul individual şi sensibil desemnat prin cuvînt. Iată unul din exemple care ar putea fi analizat pentru a se delimita conţinutul semantic diferit al aceluiaşi complex sonor devenit element al unei locuţiuni. Substantivul *urmă* înseamnă, în înţelesul lui propriu, „semnele lăsate de cineva pe locul unde a trecut sau unde a stat“. De acest înţeles fundamental ne folosim cînd spunem *„urmele* lupului“. De aici însă, cuvîntul a trecut într-o mulţime de locuţiuni, în care legătura cu semnificaţia iniţială a substantivului este indirectă şi adeseori foarte îndepărtată, ca de exemplu : „a rămîne *în urmă*“ (Ce înseamnă strict vorbind, *în urmă*, în această locuţiune ?) ; a merge *pe urmele* cuiva înseamnă a se ţine după cineva (pe ascuns) ; a da *de urmă* — „a găsi“ ; *la urma urmei (urmelor)* — „în definitiv“ etc. Să se compare şi sensurile variate ale verbului *a urmări*, al cărui conţinut se depărtează foarte mult de sensul iniţial şi concret al verbului : *a urmări* o expunere — „a asculta cu atenţie“ ; *urmăresc* ce face — „îl ţiu sub observaţie“ ; *„Te urmăreşte* săptămîni / Un pas făcut alene“ (M. Eminescu) — „te obsedează“ etc.

Sensurile multiple pe care le poate avea un cuvînt în diverse împrejurări este un semn al bogăţiei interne a limbii. Cunoaşterea acestui aspect al limbii nu-şi găseşte nici un paragraf în programa analitică, aşa încît cu tot interesul pe care-l prezintă pentru studiul *conţinutului* limbii, el rămîne un domeniu străin elevului în cei unsprezece ani cît studiază „limba română". Paragraful despre omonime este cu totul insuficient pentru ilustrarea unui aspect atît de important al lexicului cum este polisemia.

5. În sfîrşit, amintim, în treacăt cel puţin, şi alte domenii a căror cercetare, pe bază de exerciţii, ar fi de un real folos pentru cunoaşterea unor aspecte importante ale limbii române.

a. Sensul propriu şi aşa-numitul sens figurat al cuvîntului — capitol care, la nivelul limbii vorbite, aparţine faptelor de limbă şi nu artei poetice. În această privinţă, interesantă este discutarea unor categorii de cuvinte cu înţeles astăzi metaforic, dar care la origine aveau un sens propriu, cum sînt: *a se încăiera* (caier) — „a se lua la bătaie"; *a încîlci* (cîlţi) — „a încurca"; *a îndruga* (drug, furcă de tors) — „a vorbi vrute şi nevrute". Să se compare şi expresiile mai noi *(a ţese intrigi, a urzi un complot* etc.), alcătuite dintr-un element popular şi un neologism.

b. Îmbogăţirea limbii literare moderne cu elemente împrumutate din limbajul ştiinţific, tehnic, artistic; de exemplu, *bazele* ştiinţei, *prismă, perspectivă, unghi* (a privi printr-o anumită *prismă,* dintr-o anumită *perspectivă,* dintr-un *unghi* anumit); *în funcţie de, a se situa pe planul întîi, a juca un rol* etc.;

c. Probleme ale derivării, cum ar fi analiza unor formaţii derivate ca: *administrare — administraţie, concentrare — concentraţie, permisie — permisiune, cap — capăt, foame — foamete, trecere —* (în) *treacăt, privire —* (în această) *privinţă* etc.

Ne exprimăm convingerea că, pornind de la aceste principii teoretice (schiţate şi exemplificate sumar în rîndurile de mai sus), s-ar putea ajunge la îmbogăţirea vocabularului, sarcină esenţială în predarea limbii române în şcoală. Exerciţiile de acest gen ar avea avantajul de a solicita pe elevi să observe faptele de limbă, să mediteze asupra lor, să stabilească deosebirile de nuanţă dintre ele şi în felul acesta să-şi lărgească orizontul lingvistic şi posibilităţile de exprimare. Rostul ultim, aşadar, al acestei activităţi ar trebui să fie însuşirea şi aplicarea vie şi creatoare a materialului lexical cercetat. Problema are şi un aspect educativ, căci astfel de analize şi exerciţii ar contribui într-o mare măsură la cultivarea sentimentului patriotic, de preţuire a bogăţiei semantice şi stilistice cuprinse în tezaurul lexical al limbii naţionale.

Nu vedem cum s-ar putea împlini acest deziderat fundamental altfel decît printr-o predare mai extensivă a lexicului la orele de

limba română [1], asociate cu analiza limbii şi stilului celor mai de seamă opere din literatura noastră clasică şi contemporană. La temelia acestor analize ar trebui să stea însă în mod obligatoriu o culegere de exerciţii variate şi atractive, alcătuită cu grijă din exemple culese din texte aparţinînd diverselor stiluri ale limbii şi în primul rînd din literatura beletristică.

În rîndurile de mai sus am încercat să schiţăm doar un aspect al studiului limbii române în şcoală, fără pretenţia de a epuiza problema şi am căutat să sugerăm şi cîteva mijloace de remediere a unor neajunsuri. E necesar să-şi spună cuvîntul şi alţi factori, cadre didactice şi cercetători, răspunzători într-un fel sau altul de bunul mers şi de rezultatele predării acestui obiect de bază în şcoala noastră. Se cuvine să nu uităm că limba este un bun comun pe care l-am primit de-a gata de la cei dinaintea noastră şi pe care-l sporim prin adaosurile progresului material şi cultural de astăzi. Despre răspunderea scriitorului faţă de cuvîntul aşternut pe hîrtie, T. Arghezi scria, cu cîţiva ani în urmă, aceste rînduri :

„Răspunzi întîi faţă de graiul miilor de ani ajunşi pînă la călimara ta. Neştiutorii de carte, plugarii şi ciobanii, au scris cu băţul pe nisip «Mioriţa», Eminescu a dus-o mai departe, în «Luceafărul», daruri gratuite pentru uşurinţa celor de mai tîrziu. Le eşti tuturor celor trecuţi dator şi te-ai obligat pornindu-ţi condeiul pe sfînta alba hîrtie să-i întîmpini neapărat şi să nu ieftineşti comoara primită".

Îndemnul acesta se adresează şi acelora care sînt chemaţi să cultive în sufletul elevilor sentimentul dragostei şi al preţuirii faţă de limba poporului lor.

[1] Importanţa instructivă a studierii lexicului este subliniată şi de acad. Al. Graur în termenii următori : „vocabularul, în întregimea lui, trebuie să fie un obiect de deosebită atenţie în învăţămîntul de toate gradele" (*op. cit.*, p. 111).

PREDAREA CUNOȘTINȚELOR DE STILISTICĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE CULTURĂ GENERALĂ

de G. I. TOHĂNEANU

În cadrul învățămîntului de cultură generală, predarea cunoștințelor de stilistică, pe nedrept neglijată, ar răspunde nu numai unor necesități strict didactice, ci ar putea și ar trebui să contribuie, într-o formă originală și convingătoare, la educarea sentimentului estetic și patriotic. Fie că se aplică asupra limbii vorbite, fie că are ca obiect limba literaturii artistice, stilistica urmărește să identifice și să pună în valoare resursele expresive, stratul reflexiv al limbajului, detectînd astfel coeficientul emoțional care însoțește și colorează, într-un grad mai mare sau mai mic, orice act de comunicare realizat cu ajutorul vorbirii. De altfel, fără să avem intenția de a provoca o nouă confruntare a unor vechi teze contrarii, cred că se poate totuși afirma că limitele dintre exprimarea „neartistică" și cea „artistică" sînt destul de relative. Intenționalitatea — atît de pregnantă în comunicarea la nivelul artei literare — este identificabilă în orice schimb de replici de pe stradă, căci interlocutorii apelează, mai tot timpul, la mijloacele, adesea complexe, ale persuasiunii. Pe de altă parte, tendința către originalitate în expresie — atît de străvezie în operele literare — este zăgăzuită și moderată de caracterul social al tuturor actelor de comunicare, așadar și al acelora care se realizează cu mijloacele nuanțate ale artei scrisului. Într-adevăr, în condiții normale, artistul cuvîntului scrie — sau, cel puțin, ar trebui să scrie — ca să fie citit și înțeles. Faptul că procesul de comunicare cu ajutorul limbajului — indiferent de condițiile în care se realizează — are întotdeauna o finalitate socială, subțiază „îndrăznelile" exprimării artistice, apropiind-o de tiparele vorbirii obișnuite. Concluzia acestor foarte scurte considerații preliminare ar fi că identificarea unor caracteristici care apropie și chiar învecinează cele două domenii — disjunse cu prea multă fermitate de unii cercetători — justifică aplicarea, bineînțeles nuanțată, a metodelor de cercetare stilistică asupra amîndurora.

Predarea cunoștințelor de stilistică nu este prevăzută în mod special în programele analitice. De altfel, orice insistență în acest sens ar fi, după părerea noastră, lipsită de temei, întrucît difuzarea cunoștințelor de stilistică ar trebui să aibă un caracter strict practic. Asimi-

larea lor de către elevi ar putea fi asigurată pe căi numeroase şi variate, după cum urmează :

— în cadrul predării gramaticii, a vocabularului, a formării cuvintelor ;

— în cadrul orelor de analiză literară pe text ;

— în cadrul capitolelor dedicate realizării artistice sau particularităţilor artistice ale operelor literare studiate ;

— cu ocazia fixării profilului stilistic al autorilor trataţi.

Înainte de a încerca să formulăm unele sugestii, care să constituie un suport pentru dezvoltarea discuţiilor, sînt necesare cîteva cuvinte despre probleme mult dezbătute. Astfel, prima din aceste probleme se referă la terminologia utilizată la clasă cu prilejul predării cunoştinţelor de limbă şi stil legate de caracterizarea unei opere sau a unui scriitor în general. Deşi în tratarea acestor capitole, manualele didactice au înregistrat vizibile progrese, totuşi, cadrele didactice tributare veritabilelor clişee întîlnite în manualele mai vechi, fac aprecieri cu totul neconcludente şi, uneori, după cum vom vedea, chiar nediferenţiate, în ceea ce priveşte stilul unei opere literare. Aşa se explică faptul că elevii sînt insuficient înarmaţi cu cunoştinţe din domeniul stilisticii, la aceasta contribuind şi terminologia utilizată la clasă, terminologie fluctuantă, care tocmai prin acest caracter al ei dezorientează, provoacă regretabile confuzii. Astfel, în tratarea acelorași capitole întîlnim titluri ca : *Însuşirile artistice ale nuvelei* [1] („Alexandru Lăpuşneanul") ; *Valoarea instructiv-educativă şi artistică a romanului* [2] („Ciocoii vechi şi noi") ; *Măiestria artistică* [3] („Răzvan şi Vidra") ; *Valoarea Amintirilor din copilărie* [4] ; *Stilul romanului* („Desculţ") [5]. Aceeaşi instabilitate terminologică se regăseşte şi în titlurile capitolelor dedicate caracterizării în ansamblu a originalităţii stilistice a cutărui sau cutărui scriitor : *Stilul lui Bălcescu* [6] ; *A. I. Odobescu, maestru al limbii literare* [7] ; *M. Eminescu, artist al cuvîntului* [8] ; *Măiestria lui I. L. Caragiale* [9] ; *Particularităţi ale artei lui C. Hogaş* [10] ;

[1] *Literatura română*, manual pentru clasa a IX-a. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1960, p. 181.
[2] *Ibidem*, p. 260.
[3] *Ibidem*, p. 290.
[4] *Literatura română*, manual pentru clasa a X-a. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1965, p. 98.
[5] *Literatura română contemporană*, manual pentru clasa a XI-a. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1965, p. 162.
[6] *Literatura română*, manual pentru clasa a IX-a. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1960, p. 158.
[7] *Ibidem*, p. 276.
[8] *Literatura română*, manual pentru clasa a X-a. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1965, p. 73.
[9] *Ibidem*, p. 173.
[10] *Ibidem*, p. 373.

Limba și stilul lui M. Sadoveanu [1]; *Arghezi, artist al cuvîntului* [2] etc. Această simplă înșiruire este de natură să stîrnească multe nedumeriri :

— Ce înseamnă *Valoarea Amintirilor din copilărie*. Nu este oare termenul prea vag, mai ales că nu este însoțit de nici un determinant ? (Aceleași observații reclamă și *Măiestria lui I. L. Caragiale.)*

— Merită să se facă distincție între limbă și stil la un poet ca Bacovia, ale cărui particularități strict lingvistice, pe lîngă că sînt neglijabile, nici măcar nu se reflectă în conținutul paragrafului respectiv ?

— Este oare corectă o formulare ca aceasta : *Stilul romanului Desculț* ?

— Valoarea instructiv-educativă și cea artistică trebuie asociate numai în cazul izolat al romanului *Cocoii vechi și noi* ? Pe de altă parte, șovăirile și fluctuațiile în mînuirea terminologiei de specialitate dovedesc, din păcate, lipsa unor metode riguroase de cercetare în asemenea probleme și discreditează stilistica însăși.

Varietatea în terminologie n-ar fi, pînă la urmă, chiar atît de criticabilă, dacă ea ar corespunde unei diversități în ceea ce privește natura observațiilor selectate, ierarhizarea și adecvarea lor la obiect. În realitate însă, varietatea terminologică din titluri contrastează neplăcut cu monotonia, lipsa de relief, platitudinea, stereotipia caracterizărilor. De aceea, se impune ca profesorii, înregistrînd faptele, să le și explice în mod satisfăcător, stabilind, totodată, și indicii diferențiali în utilizarea originală a acelorași procedee stilistice, de la un scriitor la altul sau chiar de la o operă la alta. Formulări ca : „excepțională plasticitate", „imagini de o vigoare puțin obișnuită", „imagini originale", „epitete inedite", „fraze măiestrite" etc., îngrămădite în comentariul aceleiași poezii (Testament) [3], nu numai că sînt valabile pentru oricare creație a lui Arghezi și a oricărui alt mare poet al lumii, dar nici măcar nu reușesc să cîștige adeziunea afectivă a elevilor, să stimuleze interesul lor pentru poezie. Mai procedîndu-se pe alocuri în felul acesta, se irosește astfel o admirabilă ocazie de cultivare a gustului pentru frumos, de educare a sentimentului estetic.

Aria de pe care sînt recoltate faptele este de obicei redusă. Se urmăresc, de obicei, *epitetele, comparațiile, metoforele, personificările, hiperbolele, imaginile* (care sînt fie „vizuale", fie „auditive") și cam atît. Totul trebuie să se încadreze în aceste tipare prestabilite. Procedeele artistice ale lui Macedonski sînt prezentate, îndeobște, în felul următor : *„epitete* inedite", *„comparații* și *metafore* sugestive", „personificări", *„invocații* retorice", *„interogații* retorice" etc.

[1] *Literatura română contemporană*, manual pentru clasa a XI-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 109.

[2] *Ibidem*, p. 132.

[3] *Literatura română contemporană*, manual pentru clasa a XI-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 122.

Numele lui Macedonski ar putea fi înlocuit cu al oricărui poet, lista ar rămîne în continuare, valabilă. Rezultatele practice ale unui asemenea gen de analiză stilistică sînt cunoscute : puşi în situaţia de a trata particularităţile artistice ale unui scriitor sau ale unei opere, elevii alcătuiesc, în cel mai fericit caz, liste, uneori foarte cuprinzătoare, de epitete, comparaţii, personificări etc., care nu depăşesc niciodată semnificaţia modestă a unor simple enumerări. Reţeta aceasta — pe cît de comodă, pe atît de condamnabilă — este aplicată fără discernămînt în zeci de cazuri. Uneori, şi lucrul acesta se petrece acum din ce în ce mai rar, exemplul vine de la manualele înseşi, care procedează aidoma, de cîte ori se iveşte ocazia ; de pildă, în cadrul analizei *Concertului în luncă* de Vasile Alecsandri: «Astfel bujorelul este „rumen", şi „vioi", odoleana e „năltuţă", sulcina „fragedă", nalbele sînt „blînde", lăcrămioarele „gingaşe", nufărul e „galben" şi „întristat", viorelele sînt „oacheşe", turturelele — „duioase" etc. etc.». Nici măcar nu se încearcă o regrupare a epitetelor, în funcţie de conţinutul însuşirii pe care o exprimă (culoare, delicateţe etc.). În continuare se înregistrează trei metafore, o comparaţie şi o personificare, care sînt „cîteva din i n s p i r a t e l e *imagini* poetice folosite în pastel". Să vedem acum ce se spune îndeobşte despre aceste epitete, comparaţii, personificări etc. Epitetele sînt „mereu proaspete", surprind prin raritatea (?) lor", sînt „expresive" şi „neaşteptate", sînt „plastice", „inedite", „numeroase". Metaforele şi comparaţiile sînt „inedite", „sugestive", „foarte expresive". Şi stilul (lui Delavrancea) este „colorat cu multe figuri poetice, dar mai ales cu metafore şi comparaţii" [1]. Pentru ca imaginea să se rotunjească, ar mai trebui să adăugăm că aproape toţi scriitorii, în aproape toate scrierile lor, folosesc cu succes „limba populară...".

O altă metodă utilizată la clasă şi pe care o consider vătămătoare pentru formarea bunului gust şi a simţului pentru frumosul artistic — este aceea de a eluda comentariul stilistic prin parafrazare. Iată reconstituit, în acest sens, un fragment ilustrativ din analiza poemului *Călin* : „Pe un pod făcut dintr-o pînză de păianjen, trec furnici ducînd în gură saci mari de făină, din care se vor face plăcinte şi colaci pentru nuntă. Albinele transportă miere şi «colb mărunt de aur, ca din el să făurească cercei, cariul...". unele crîmpeie ale acestui pseudocomentariu, autorul se mulţumeşte doar cu modificarea topicii. Versul „Trec furnici ducînd în gură de făină marii saci" devine, prin simpla „rocadă" a unor termeni, „trec furnici ducînd în gură sacii mari de făină". Acelaşi tratament se aplică şi versului următor („Ca să coacă pentru nuntă şi plăcinte şi colaci"), care parafrazat („din care se vor face plăcinte" [2], sună uscat şi scorţos. Un asemenea comentariu — trebuie s-o spunem răspicat — usucă şi ucide poezia.

[1] *Literatura română*, manual pentru clasa a X-a. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1965, p. 274.
[2] *Ibidem*, p. 62.

Din păcate, capitolele la care avem obligația să ne referim cuprind și destul de multe inexactități, interpretări greșite, omisiuni, stîngăcii. Iată cîteva exemple :

— Formele de mai mult ca perfect arhaic : *s-a fost deschis, ne-am fost iubit* (Eminescu) sînt considerate uneori drept fapte care învederează „influența limbii vorbite“ [1].

— Propoziția *De nu m-ai uita, încalte* (Eminescu), trunchiată din context, este interpretată ca o subordonată condițională și nu ca o principală optativă, cum este în realitate [2].

— Cîteodată, analizîndu-se unele aspecte regionale din opera lui Sadoveanu, alături de *năcaz, sperietură, blăstăm, mulțămire, zahăr, samă, sară* etc. sînt înregistrate fonetisme normale ca *taifas, bejenie, viermăt, bărdăcuță* etc. [3].

— Termenii profesionali din domeniul cizmăriei, folosiți de Creangă într-o enumerare bine cunoscută (*astrăgaci, bedreag, muschea, hască, ghinț, călacan* etc.) sînt etichetați drept „cuvinte din limba vorbită“ [4], în ciuda faptului că majoritatea vorbitorilor recurg la dicționare ca să-i înțeleagă !

Tot aici se cuvine și precizarea că noțiunea stilistică de „prezent istoric“ nu poate fi extinsă decît în mod eronat și asupra infinitivului prezent.

În predarea cunoștințelor de stilistică ar trebui să manifestăm o grijă permanentă pentru utilizarea unei terminologii proprii. În felul acesta am înlătura, de exemplu, din analiza poemului *Cîntare omului*, aprecieri gratuite ca : „trecerea de la tonul măreț din primele cînturi (?) la cel umoristic (?!?) din cînturile următoare, ca și revenirea la un ton solemn, se fac pe nesimțite“ (?), sau că acul „este prezentat de asemenea cu mult umor“ (!!), iar apariția diferitelor unelte este descrisă „într-un ritm sprințar“ [5].

Fără îndoială că predarea la un nivel superior a cunoștințelor de stilistică în învățămîntul de cultură generală este legată intim și de analizele literare, mult mai competente, pe care trebuie să le prezinte manualele școlare.

Astfel, consider că o serie de scriitori de mare însemnătate ar trebui să beneficieze de capitole speciale în care să se înfățișeze — cît de sumar — originalitatea lor lingvistică și stilistică. Printre aceștia citățm pe Bolintineanu, Alecsandri, Alexandrescu, Filimon, Coșbuc, Camil Petrescu etc.

[1] *Literatura română*, manual pentru clasa a X-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 74—75.

[2] *Ibidem*, p. 75.

[3] *Literatura română contemporană*, manual pentru clasa a XI-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 109.

[4] *Literatura română*, manual pentru clasa a X-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 100.

[5] *Literatura română contemporană*, manual pentru clasa a XI-a. București, Editura didactică și pedagogică, 1965, p. 131.

De asemenea, ar trebui să dispară disproporția evidentă care există uneori între valoarea scriitorului tratat și spațiul prea restrîns acordat fixării profilului său stilistic. Un caz edificator, în această privință, este cel al lui Creangă : limba și stilul marelui prozator sînt studiate din fugă, într-o jumătate de pagină, înghesuită și ea într-un capitol intitulat, foarte vag, *Valoarea Amintirilor din copilărie.*

S-ar impune apoi :

— Unificarea măcar relativă a terminologiei.

— Diversificarea și nuanțarea conținutului.

— Stabilirea indicilor stilistici diferențiali, de la autor la autor și de la operă la operă.

— Îmbinarea comentariului stilistic cu cel literar, în cazul analizei unor opere izolate.

— Selectarea unui număr redus de observații, care să fie însă analizate aprofundat și să permită raportarea firească a mijloacelor de expresie la conținut.

— Dozarea mai judicioasă a comentariului stilistic în funcție de valoarea autorului tratat.

Dar oricîte progrese s-au făcut și se fac în această direcție, manualele tot nu vor putea da prea mare ajutor profesorului în comunicarea cunoștințelor de stilistică. Tocmai de aceea, inițiativa trebuie să vină, mai totdeauna, din partea noastră. Comentariul stilistic va interveni însă numai atunci cînd conținutul operei îl reclamă, fără solicitarea exagerată a textului. În cadrul orelor de gramatică, perspectiva stilistică poate spori interesul elevilor pentru fenomenul gramatical, prilejuind, totodată, o înțelegere mai profundă și o interpretare mai nuanțată a faptelor de morfologie și de sintaxă. În cadrul tratării problemelor de vocabular și de formare a cuvintelor — care se ivesc aproape la fiecare pas în analiza textelor literare — se poate ajunge la constatări pe cît de utile, pe atît de interesante. De altfel, lecțiile de analiză literară oferă posibilități infinite și de o mare varietate pentru infiltrarea considerațiilor de ordin stilistic, care pot dobîndi un rol însemnat în formarea și șlefuirea simțului estetic al elevilor, stîrnindu-le totodată gustul pentru o lectură atentă și activă, receptivă la jocul nuanțelor și al subtilităților. În același timp, perspectiva stilistică asupra fenomenului lingvistic și literar pune în lumină frumusețea și bogăția limbii vorbite de popor, contribuind astfel în mod sugestiv și convingător la educarea sentimentului patriotic.

În continuarea expunerii, voi folosi cîteva exemple din diferite compartimente ale limbii, legîndu-le, pe cît e posibil, de texte literare mai cunoscute. Bineînțeles, nu toate sînt cuprinse în programă, dar, prin aceasta, valoarea lor strict ilustrativă nu scade.

Din domeniul m o r f o l o g i e i voi reține, deocamdată, două fenomene, bine reprezentate în opera lui Creangă : schimbarea persoanei gramaticale și așa-numitele dative etice. Simpla inventariere a exemplelor nu ne va spune mare lucru. Încercarea de a le raporta la conținut ar putea duce însă la concluzii interesante. Într-adevăr, frec-

venţa acestor două fenomene la Creangă este un reflex original al s u b i e c t i v i t ă ţ i i marelui prozator moldovean, subiectivitate înţeleasă în sensul artistic pozitiv al cuvîntului. Creangă participă cu toată fiinţa lui la desfăşurarea naraţiunii, îşi însoţeşte eroii în peripeţiile lor, se lasă prins în vîrtejul evenimentelor, cu un cuvînt, îşi trăieşte opera. În următorul pasaj din *Dănilă Prepeleac* : „Apoi iese pe uşă, pune mîna pe iapă şi pe o secure şi *tunde-o* ! Cînd se trezeşte frate-său, *iè* iapa dacă *ai* de unde !“ — povestitorul părăseşte, la un moment dat, expunerea obiectivă, la persoana a treia, pentru a se adresa direct personajelor sale, însoţindu-l, afectiv, pe Dănilă în fuga-i pripită şi împărtăşind cu fratele lui, nu fără o undă de ironie, nedumerirea şi necazul pe care i le căşunase dispariţia iepei. Dacă uniformizăm textul generalizînd persoana a treia, constatăm că „temperatura“ emoţională a enunţului scade dintr-o dată : „Apoi iese pe uşă, pune mîna pe iapă şi pe o secure şi *pleacă în goană*. Cînd se trezeşte frate-său, *iapa dispăruse*“. Ca urmare a diluării coeficientului afectiv, înseşi semnele de exclamare — necesare în textul lui Creangă — devin acum inutile. Pe de altă parte, aşa cum se poate constata din varianta „prelucrată“ de mai sus, unele sinonime sau expresii sinonimice colorate şi familiare (*tunde-o, iè iapa dacă ai de unde*), posibile într-o expunere care, pe alocuri — datorită întrebuinţării persoanei a doua — pare un crîmpei de replică, sînt de neconceput în peisajul stilistic îngheţat al naraţiunii impersonale.

Adunînd laolaltă şi subliniind frecvenţa formelor de dativ etic la Creangă, se impune, mai întîi, constatarea inutilităţii lor din punctul de vedere logic. Într-adevăr, ele nu adaugă nimic nou comunicării, nu îmbogăţesc cu nimic conţinutul ei noţional. În schimb, ele angajează puternic sensibilitatea fie a vorbitorului („să *mi*-o prinzi cum ţi-i meşteşugul“), fie a cititorului-ascultător („*ţi* le prindea din zbor“, „*ţi* le păpa pe rudă, pe sămînţă“), fie pe a amîndurora („*mi ţi*-l ardea cu palcele, de-i crăpa pielea“ ; „Şi odată *mi ţi-l* înşfacă cu dinţii de cap“). Să ne oprim asupra ultimului exemplu. Dacă alăturăm cele două variante posibile :

1. „Şi odată *mi ţi*-l înşfacă cu dinţii de cap“ şi

2. „Şi odată — — îl înşfacă cu dinţii de cap“, orice elev va sesiza imediat deosebirea stilistică, apreciind la valoarea ei pe cea dintîi, care invederează participarea afectivă — atît a povestitorului, cît şi a ascultătorului — la actul justiţiar al calului năzdrăvan. Se stabileşte, astfel, un triunghi al simpatiei, alăturînd personajelor în acţiune pe autor şi pe cititorii săi.

Statisticile privitoare la frecvenţa părţilor de vorbire — puţin semnificative cînd e vorba de autori sau de opere *in extenso* — devin extrem de preţioase atunci cînd sînt aplicate asupra unor ansambluri mici. Este, aşadar, util să remarcăm abundenţa verbelor în pasajele dramatice şi pe aceea a substantivelor în fragmentele descriptive. Mutînd discuţia în domeniul sintaxei va fi cît se poate de interesantă

constatarea că scriitorii artişti recurg la construcţiile numite „propoziţii nominale“ [1] tocmai în descrieri, fie ele peisaje sau portrete : „În toate părţile, cît vedeai cu ochii, numai *livezi* vuind în vîntul toamnei ; *Nouri mari,* deasupra asfinţitului ; încolo, *cer întunecat* ; pe ici, pe colo, *stele galbene, vioaie*“ (M. Sadoveanu, *Opere,* I,74) ; „*O faţă înnegrită* de fum ; sub stogul încîlcit de păr, *doi ochi arzători,* ca de lup ; *un nas gros* în mustăţi roşcate tunse ; şi între mustăţile tunse şi barba ţepoasă, *două buze mari,* negre, arse“ (M. Sadoveanu, *Opere,* I,113).

De predarea unor categorii din sintaxa propoziţiei, se leagă problema stilistică a epitetului. Pentru a acoperi întreaga lui sferă, trebuie să definim epitetul pornind de la funcţiunea sa gramaticală, care este aceea a unui determinant, încărcat, bineînţeles, cu valori sensibilizatoare. O asemenea definiţie are avantajul de a cuprinde şi epitetele verbelor.

Un prim inconvenient constă în uşurinţa cu care sînt identificate de elevi epitetele, mai ales cele realizate prin atribute adjectivale. Riscul, de care nu scapă nici manualele, este că elevii — aşa cum am arătat — alcătuiesc cu relativă înlesnire lungi liste de epitete, aflate în diferite opere, mai ales poetice, propuse spre analiză, considerînd că prin aceasta au rezolvat, în bună parte, problema destul de dificilă a măiestriei artistice. Cataloagele acestea — mai e oare nevoie s-o spunem ? — n-au nici o noimă şi nu folosesc la nimic atîta timp cît nu sînt însoţite de o analiză temeinică şi de o interpretare atentă, nuanţată şi diferenţială. Nu este însă exclus şi un alt risc, la fel de neplăcut, şi anume acela ca elevii să-şi închipuie că valoarea unui scriitor depinde de cantitatea de epitete pe care le foloseşte în operele sale. Să nu uităm că, în anumite situaţii, tocmai raritatea sau chiar lipsa epitetelor reprezintă o calitate remarcabilă a stilului. Îi revine lui Ibrăileanu meritul de a fi subliniat slaba frecvenţă a epitetelor în unele creaţii eminesciene tîrzii (lirice, nu satirice). Prin metafora memorabilă a „scuturării podoabelor“, Tudor Vianu denumea tocmai această nouă atitudine a poetului, care, o dată cu maturizarea geniului său, renunţă la majoritatea epitetelor ornante folosite cu profunzime în creaţiile din anii tinereţii. Se pune, după aceea, problema selectării epitetelor. Nu ne interesează cîte, ci ce fel de epitete întîlnim într-o bucată literară şi, mai ales, care sînt însuşirile lor stilistice vrednice să ne reţină atenţia. Abia dacă mai trebuie precizat că aceste însuşiri se declanşează numai în funcţie de context şi, în primul rînd, prin reportarea la determinatul care poartă epitetul respectiv. Mă voi mărgini, deocamdată, la două exemple. Fie, mai întîi, versurile, atît de cunoscute, din poemul *Călin* :

„De treci *codri* de aramă, de departe vezi albind
Ş-auzi mîndra glăsuire a pădurii de argint“.

[1] G.L.R., II, p. 71—72.

Este evident că grupul sintactic „codri de a r a m ă" impresionează puternic tocmai datorită epitetului. Dar de ce, oare, acest epitet solicită atît de intens zonele adînci ale simțirii ? Fără îndoială, datorită complexității valorilor sale stilistice. Epitetul are, mai întîi, darul de a întreține și de a spori viziunea folclorică. El se adresează, simultan, văzului și auzului : retina culege tenta ruginii, iar timpanul, un freamăt îndepărtat și surd. Totodată, sprijinindu-se pe determinantul său (*codri*), epitetul face sensibilă ideea de masivitate, de forță, de trăinicie. Codrii de aramă, care tăinuiesc în bungetul lor „pădurea de argint", nu pot să fie decît de stejari. (cf. *Scrisoarea III :* „Numa-n zarea depărtată sună *codrul* de s t e j a r"). Sugestia masivității, care se desfășoară orizontal, pe dimensiunile spațiului, se întîlnește cu aceea a vechimii, a dăinuirii, a statorniciei. Arama este metalul eternității, colopotele sînt ele înseși din aramă, iar Horațiu visa să-și dureze, din stihurile sale, un monument mai trainic decît bronzul, *perennius aere !* Rețeaua aceasta a implicațiilor stilistice lărgește și adîncește perspectiva folclorică, îngroașă timpul basmului și dă epitetului proporțiile unui simbol.

Ceva asemănător întîlnim la Sadoveanu. În două romane foarte citite în școală — *Frații Jderi* și *Nicoară Potcoavă,* ambele mult îndrăgite de tineret — marele prozator recurge la îmbinarea „codri m e r e i". Iată textele : „Aicea, ai noștri oșteni în leafă și slujitori de țară ne mișcăm cu ușurință și-n voie, cunoscînd cotloanele, rîpile, poienile, rătăcăniile, ascunzătorile, printre niște *codri* m e r e i" *(Opere,* XIII, 773) ; „...codrii m e r e i, unde se află într-un pisc pleșuv crucea care se chema Boura" (*Opere,* XVIII, 23) ; „Acolo, în fundul zării, mai mult către ochiul drept decît către ochiul stîng, au fost odinioară *codri* m e r e i de stejar" (*Opere,* XVIII, 184). Efectul stilistic, cu totul remarcabil, se întemeiază pe interferența dintre sensul temporal al adverbului *mereu* — prezent în mintea fiecăruia dintre noi — și acela spațial pe care îl avea, în limba veche, adjectivul corespunzător *mereu, mereie* (cf., de pildă M i r o n C o s t i n, *Opere,* București E.S.P.L.A., 1958, p. 167 ; „pod *mereu*" = pod *neîntrerupt*). Ideea de imensitate în timp, de statornicie, se îmbină cu aceea de întindere nesfîrșită în spațiu. „Codri *merei*" nu înseamnă, așadar, numai „codri *veșnici*", ci totodată, și „codri *care nu se mai sfîrșesc cît cuprinzi cu ochii*".

Cele mai des utilizate tipuri sintactice de exprimare a epitetului numelor sînt atributele adjectival și substantival. În foarte multe cazuri unul și același epitet ar putea fi la fel de bine redat prin ambele procedee. Preferința marilor poeți — atunci cînd există amîndouă posibilitățile — pare a înclina totuși către epitetul realizat prin substantiv cu prepoziție, și numai în al doilea rînd către cel adjectival. Care să fie explicația acestei preferințe ? Iată o problemă interesantă, mai ales că ea se poate oricînd ivi în practica analizelor de text. După ce în poeziile de tinerețe folosise mai des pe *auriu* și pe *auros* („magie *Aurie*", „Stele *auroase*" etc.), Eminescu renunță, ulterior, la amîndouă, în

favoarea epitetului corespunzător exprimat prin substantiv cu prepoziţie (*de aur*). Fie, de pildă, *auriu* şi *de aur* în sintagmele „păr *auriu*" şi „păr *de aur*". Sîntem în faţa unui caz tipic de sinonime s i n t a c t i c ă. Poetul preferă de obicei varianta a doua, pentru că ea mijloceşte o reprezentare mai directă şi cu un coeficient superior de materialitate. Adjectivul, prin însuşi faptul că este un derivat, întunecă, cel puţin în parte, posibilitatea unei astfel de reprezentări. Metafora, subţiată prin derivare, rămîne puternică şi transparentă în structura epitetului exprimat prin substantiv. Pe de altă parte, adjectivul — în cazul nostru : *auriu* — selectează şi reţine, dintr-un mănunchi de impresii posibile, doar pe aceea cromatică : „păr *auriu*" înseamnă „păr *în culoarea aurului*", şi atît. Randamentul stilistic al epitetului substantival — în cazul nostru : *de aur* — este cu mult mai mare : în conţinutul său, nuanţa cromatică semnalată mai sus se întretaie cu altele, complexe, sugerînd ideea de preţ, de valoare, de bogăţie şi solicitînd multiplu şi nuanţat capacitatea receptivă a sensibilităţii. În ambele situaţii care au format obiectul discuţiei noastre putem aşadar vorbi de epitete c o m p l e x e, vrednice de a fi supuse investigaţiei stilistice.

Structura f r a z e i prilejuieşte, cum este şi firesc, un număr mare de observaţii. Pe linia constatărilor de ordin general, se poate remarca predilecţia poeţilor, în special în creaţiile lirice, pentru exprimarea p a r a t a c t i c ă, îngăduind comunicarea nemijlocită şi spontană a sentimentelor. Sonetul *Veneţiei* este alcătuit numai din propoziţii principale, iar *Sara pe deal* cuprinde, într-un total de 27 de propoziţii, o singură subordonată, restul de 26 fiind toate principale. Dintre aceste 26 de propoziţii principale, 24 sînt j u x t a p u s e, şi numai 2 sînt coordonate copulative. În timp ce subordonarea stabileşte un fel de ierarhie „administrativă" în frază, concretizată într-o mreajă de raporturi logice marcate cu ajutorul unor indici gramaticali foarte abstracţi, juxtapunerea aruncă aceeaşi puternică lumină asupra tuturor componentelor frazei, reliefîndu-le deopotrivă şi concentrînd atenţia către fiecare din ele. Folosind o metaforă din domeniul cinematografiei, se poate afirma că, în cazul juxtapunerii, se foloseşte succesiv, pentru fiecare element al frazei, tehnica „prim-planului". Iată, în lumina acestui comentariu, începutul poeziei *Sara pe deal* :

„Sara pe deal, buciumul sună cu jale,
Turmele-l urc, stele le scapără-n cale,
Apele plîng clar izvorînd în fîntîne ;
Sub un salcîm, dragă, m-aştepţi tu pe mine.

Luna pe cer trece-aşa sfîntă şi clară,
Ochii tăi mari caută-n frunza cea rară,
Stelele nasc umezi pe bolta senină,
Pieptul de dor, fruntea de gînduri ţi-e plină.

Nourii curg, raze-a lor șiruri despică,
Streșine vechi casele-n lună ridică,
Scîrțiie-n vînt cumpăna de la fîntînă,
Valea-i în fum, fluere murmură-n stînă".

În cadrul unității tabloului, juxtapunerea conferă fiecărui detaliu autonomie și relief, fără ca armonia ansamblului să fie cîtuși de puțin prejudiciată.

Structura singurei subordonate răzlețite în text merită să ne reție și ea atenția. Versul în care este prinsă această subordonată sună după cum urmează :

„Ore întregi spune-ți-voi *cît îmi ești dragă*". Propoziția subliniată *cît îmi ești dragă* funcționează într-adevăr ca o subordonată completivă directă, cu observația că raportul de dependență față de regenta ei (*Ore întregi spune-ți-voi*) este foarte slab. Formal, subordonarea nu este marcată prin nici un element relațional nou. Joncțiunea se realizează — ca să zic așa — cu mijloacele interne ale subordonatei înseși. Adverbul cantitativ *cît*, aparținînd structural subordonatei, îndeplinește și oficiile de element joncțional. În vorbirea directă, propoziția — devenită principală — ar fi avut exact același aspect (abstracție făcînd de pauză și de intonație) :

„Ore întregi spune-ți-voi / : / cît îmi ești dragă !". Se poate conchide astfel că, din punct de vedere stilistic, există o categorie de subordonate foarte apropiate de propozițiile juxtapuse, și anume acelea care, pentru marcarea raportului subordonator, nu primesc nici un indice relațional nou. Joncțiunea cu regenta se efectuează foarte slab, prin adverbe care fac parte integrantă din subordonată, îndeplinind, în structura ei, și funcțiunea unei părți secundare de propoziție, de obicei a unui complement circumstanțial.

Chiar cînd subordonatele sînt introduse prin conjuncții propriu-zise, există un coeficient și o nuanță de intensitate diferite în marcarea raportului de dependență, după cum conjuncțiile au funcțiune joncțională unică sau multiplă. Conjuncțiile sau adverbele cu funcțiuni multiple stabilesc un raport subordonator mai lax, mai difuz, iar cele specializate în a exprima o singură valoare sintactică statornicesc, dimpotrivă, un raport de dependență rigid, stringent. Concesiva sau consecutiva introduse prin *să* se situează într-o zonă stilistică învecinată cu juxtapunerea ; aceleași propoziții introduse prin *chiar dacă*, respectiv prin *încît* dau imaginea unei subordonări ferme.

Structura paratactică a frazei trebuie să fie explicată, pe cît posibil, nuanțat, de la caz la caz. Am văzut care este situația în cadrul poeziei lirice. O perspectivă poetică asupra naturii motivează, într-o anumită măsură, sobrietatea de structură a frazei sadoveniene. În romanul *Desculț* — unde exprimarea paratactică constituie un procedeu artistic dominant — juxtapunerea reușește să sugereze, în planul stilistic, o viziune tulbure, cenușie, nediferențiată asupra lumii, specifică

unor personaje hărţuite de mizerie şi asuprire, pentru care natura însăşi era lipsită de relief şi culoare.

Dimpotrivă, fraza simplă, arborescentă, cu complicate ramificaţii lăuntrice, se dovedeşte un mijloc sintactic ideal de exprimare pentru cerebralitatea analitică a lui Camil Petrescu, pentru erudiţia autentică a lui Nicolae Iorga sau cam pretenţioasă a lui Odobescu, pentru humorul livresc şi întortochiat al lui C. Hogaş. Naturi artistice profund diferite se pot obiectiva în tipare sintactico-stilistice asemănătoare. Tentativa de a stabili, prin indici diferenţiali, profilul stilistic propriu al marilor scriitori devine, prin aceasta, mai anevoioasă, dar, totodată, şi mai pasionată.

Frecvenţa deosebită a unor categorii sintactice într-o operă poate fi raportată uneori cu folos la conţinutul operei respective. În *Amintiri*, dar mai cu seamă în basme, Creangă recurge extrem de des la propoziţiile temporale introduse prin *cum*, căruia îi corespund, în structura regentelor, tot felul de elemente corelative (*pe loc, îndată, odată, şi, odată şi, într-un buc* etc.); se stabileşte astfel anterioritatea „minimă" între acţiuni, sugerîndu-se succesiunea rapidă, în iureş, a evenimentelor.

Marele număr de propoziţii consecutive introduse prin *de*, care mişună în proza lui Creangă, funcţionează, stilistic, ca nişte superlative ale verbelor regente invederînd, totodată, intensitatea şi dinamismul sub semnul cărora se desfăşoară mai tot timpul, naraţiunea.

Prin complexitatea sa, v o c a b u l a r u l oferă posibilităţi nenumărate comentariului stilistic. Stabilirea de e t i m o l o g i i, de pildă în cazul unor derivate, permite regresiunea către concret, reînviind sentimentul metaforic întunecat de o lungă uzură şi luminînd forma internă a cuvintelor. Precizarea etimoanelor unor verbe formate pe teren românesc — cum sînt *hotărî, lămuri, scuti* (derivate de la *hotar, lamură, scut*) şi numeroase altele — este întîmpinată întotdeauna cu un sentiment de surpriză. Pentru vorbitorul astfel prevenit, fenomenul lingvistic se situează, într-o clipită, pe dimensiunea istoriei, reactualizînd procesul îndelungat şi trudnic care a dus, de-a lungul generaţiilor, la şlefuirea şi la nuanţarea cuvintelor. Achiziţiile raţiunii devin, în felul acesta, şi achiziţii ale sensibilităţii, relevînd frumuseţea şi pitorescul limbii vorbite de un popor întreg, spontaneitatea şi îndrăzneala asocierilor care condiţionează dezvoltarea succesivă a sensurilor metaforice. Sentimentul formei interne odată dobîndit, poate fi consolidat prin luminarea verigilor semantice intermediare, punctînd trecerea treptată de la concret la abstract. Iată cîte un exemplu pentru primele două dintre verbele citate: „ţara Silezii... *să hotărăşte* cu dînşii aceia ţară" (M i r o n C o s t i n, *Opere*, Bucureşti, E.S.P.L.A., 1958, p. 48); „Deci precum *se lămureşte* în cuptor a u r u l şi a r g i n t u l aşa s-a ales în inima măriei sale... gîndul cel bun" (M. S a d o v e a n u *Opere*, XIII, 475).

Diminutivele și augmentativele — reținute cu ușurință și cu plăcere de elevi — trebuie întotdeauna interpretate în funcție de conținutul de idei și de sentimente pe care vrea să le comunice autorul. Nu va fi greu să explicăm frecvența diminutivelor într-o operă ca *Dumbrava minunată*, care își propune să evoce, într-o formă originală, raiul copilăriei. Portretul însuși al eroinei adună laolaltă un mare număr de formații diminutivale : *mărunțică, plinuță, trupușor, botinuțe, piciorușe, năsușor, mititel, rochiță, frumușică, mică floare* (*Opere*, VIII, 315). În altă scenă sînt zugrăviți „un *bătrînel* ș-o *bătrînică*“ cu plete albe, în urma lor „patru *prichindei* cu bărbi cărunte“, purtînd „un *pătuț* de mlajă împodobit cu cicori și sulcină“, cu un *tronișor* de piatră“, pe care „sta o *domniță* mai *mititică* decît toți și bălaie ca grîul“ (*Opere*, VIII, 330). Domnița face semne „cu *vărguța-i subțirică*“, „unul din *prichindeii* mărunți“ scoate de la brîu „un *ciocănel* de argint“, culege „un *clopoțel* cu pai înalt“, așază în cupa florii „un *licurici*“ și pornește „cu *făclioara* aceea“ a cărei „*luminiță* lucește în negura văii“ (*Opere*, VIII, 340). Frecvența neobișnuit de mare a diminutivelor în *Dumbrava minunată* constituie așadar un mijloc firesc și necesar de expresie artistică a conținutului, contribuind din plin la închegarea atmosferei de vrajă, de feerie, sub semnul căreia se desfășoară cea mai mare parte a narațiunii.

Textele cuprinzînd formații diminutivale, mai ales în dialog, solicită, de cele mai multe ori, o intonație adecvată, care poate fi obținută numai după delimitarea exactă a valorii stilistice a diminutivului respectiv. Iată, de pildă, următoarea frîntură de dialog dintre iedul de sub chersîn și cumătrul lup :

„ — Să-ți fie de bine, *nănașule* !

— A !... ghidi ! ghidi ! ghiduși ce ești ! Aici mi-ai fost ! Ia vină-ncoace la *nănășelul*, să te pupe el !“

Lupul reia așadar, diminutivată, formula apelativă cu care îl întîmpinase iedul. Supralicitarea lupului în domeniul afectiv, prin utilizarea unei forme de răsfăț (*nănășelul*), pe care iedul — date fiind raporturile dintre ei — nu o găsise necesară, are tîlcul unei amenințări abia disimulate, și cată să fie deci rostită cu înmlădieri întunecat-ironice ale vocii.

Într-un cunoscut pasaj din *Amintiri*, vorbind despre sine însuși, Nică se caracterizează în felul următor : „Apoi umblu tot cu binișorul pe lîngă dînsa și nu ies din cuvîntul ei afară nici cu fapta, nici cu vorba, căci : „Vorba dulce mult aduce“ ; la trebi-s *hărnicuț* cît se poate...“. Diminutivarea adjectivului *(hărnicuț)* infuzează întregului text o ușoară undă de autoironie, de un remarcabil efect stilistic. Hărnicia lui Nică nu trebuie luată prea în serios, căci avea să se dovedească efemeră. De altfel, savurosul autoportret care urmează, încheind al doilea capitol al *Amintirilor*, este într-un anumit sens preludat de acest diminutiv.

Observații asemănătoare prilejuiește pedepsirea dracilor în *Ivan Turbincă* : „Atunci Ivan dezleagă turbinca în fața tuturor, numai cît

să poată să încapă mîna, şi, luînd cîte pe un *drăcuşor* de *corniţe* mi ţi-l ardea cu palcele de-i crăpa pielea. Şi după ce-l răfuia bine, îi da drumul, cu tocmală să nu mai vie pe acolo altădată. — N-oiu mai veni, Ivane, cîte *zilişoare* oiu avè eu !... zicea Ucigă-l crucea, cuprins de usturime, şi se tot ducea împuşcat". Diminutivele (*drăcuşor, corniţe*) au aici, într-un anumit sens, valoare obiectivă : dracii trebuiseră să se înghesuie, să se strîngă, „să se facă mai mici" ca să poată încăpea în turbincă. Pe de altă parte, formele diminutivale redau şi un sentiment complex, de îngăduinţă ironică : dracii, cît erau ei de draci, ajunseseră acum la discreţia lui Ivan. În schimb, diminutivul *zilişoare* are o valoare pur afectivă, redînd convingător ataşamentul faţă de viaţă al celui aflat la mare ananghie !

Să ne amintim, în continuare, replica dracului către Dănilă Prepeleac, după ce acesta îl pusese să-şi măsoare puterile, în întrecerea „din fugă", cu un iepure pe care Dănilă i-l recomandase drept „copilul său cel mic" : „— Mă ! da'sprinten şi *sprinţăroiu* copil mai ai, drept să-ţi spun ! Cînd aproape-aproape să pun mîna pe dînsul, i-am pierdut urma şi să te duci, duluţă !". Augmentativul *sprinţăroiu* implică, în replica dracului, o puternică valoare depreciativă, marcînd obida şi veninul celui înfrînt, faţă de agerimea „concurentului" său. Acelaşi sentiment — sau unul foarte apropiat — încearcă autorul, respectiv Nică, faţă de Trăsnea „cel urîcios", în clipa cînd, la petrecerea de la Rădăşeni, el, Trăsnea, îndrăzneşte să fure o sărutare frumoasei cîrciumăriţe. Indispoziţia şi antipatia se întruchipează într-o formă augmentativă de neuitat prin expresivitate şi pitoresc : „La urma urmelor, unde nu-i dă şi Trăsnea cel urîcios un *pupoiu*, fără veste !"

Cînd, în basmul Harap-Alb, este vorba de buzele lui Gerilă, diminutivul şi augmentativul corespunzătoare au aproape aceeaşi valoare stilistică. În portret apare augmentativul : „avea nişte urechi clăpăuge şi nişte *buzoaie* groase şi dăbălăzate". În replica lui Flămînzilă, în cadrul gîlcevei care se iscă în „casa cea de aramă înfocată", este folosit diminutivul : „Ia mai bine ogoieşte-te o leacă şi mai strînge-ţi *buzişoarele* acasă !". Cum stabilim, atunci, indicele diferenţial ? Augmentativul *buzoaie* are, în primul rînd, un sens obiectiv, însoţit, de bună seamă, de o notă uşor peiorativă evidentă. Diminutivul *buzişoare* nu are decît valoarea peiorativă. Intonaţia poate însă colora în acest sens cuvîntul, şi de aceea el este situat în replică, unde sugestia inflexiunilor vocii este mai puternică şi mai stăruitoare.

În cadrul general al lexicului, de o atenţie deosebită trebuie să se bucure sinonimia. Inutil să stărui aici asupra utilităţii pe care o poate avea practica sinonimiei pentru îmbogăţirea vocabularului, pentru stimularea şi şlefuirea simţului artistic, pentru cultivarea gestului nuanţelor, pentru folosirea exactă a termenului propriu în orice împrejurare. Mă voi mărgini doar la cîteva exemple mai sugestive, în genul acelora care se pot ivi oricînd în practica de fiecare zi a predării.

„GHEORGHE LAZĂR" BIBLIOTECA BUCUREȘTI

În limbajul poetic, mai cu seamă, fiecare cuvînt întrebuințat stîrnește o mreajă întreagă de asocieri, care îl fac, de obicei, nesubstituibil prin sinonimele sale. Fie versul eminescian : „Iar Negruzzi șterge *colbul* de pe cronice bătrîne". *Colb* și *praf* sînt, în planul conținutului noțional, sinonime perfecte (cf. DLRLC, care le definește unul prin celălalt). Substituirea lui *colb* și *praf*, în ciuda identității lor semantice, este imposibilă, căci ar duce la pulverizarea imaginii poetice. Versul „Iar Negruzzi șterge praful de pe cronice bătrîne" ar fi de nerecunoscut și ar provoca, fără îndoială, zîmbete...

În primul plan al atenției noastre trebuie să stea funcțiunile stilistice ale sinonimelor pe care le-aș grupa în trei categorii, după cum urmează : funcțiunea intensivă, cea de evitare a repetiției și cea eufemistică. Pentru a i n s i s t a asupra unei acțiuni sau însușiri, Creangă cuplează adesea verbe sau adjective sinonime, expresive, de obicei, și prin structura lor fonetică. V e r b : „i-aș *cîrnosi* și i-aș *jumului*" ; „înșfacă iedul de urechi și-l *flocăiește* și-l *jumulește*" ; „scoteam mițele de prin ocnițe și cotruțe și le *flocăiam* și le *șmotream*... de le mergea colbul". A d j e c t i v e : *„hîrșcîit* și *stîlcit"*, *„nenorocită* și *horopsită"*, *„sfrijit* și *închircit"*, *„cobăit* și *leneș"*, *„tămîiet* și *aghezmuit"*. Posibilitatea de a evita repetiția cu ajutorul sinonimelor trebuie să se transforme într-un mijloc de cultivare a unei exprimări alese și chiar elegante. Proza unui mare artist cum este Sadoveanu oferă exemple numeroase de acest gen : „De altminteri, măria sa, cum a scăpat la Ardeal a dovedit că *rănile* trupului *se vindecă* lesne, întrebuințînd iruri potrivite ori descîntece, pe cînd celelalte *răni se tămăduiesc* greu" (*Opere*, XII, 284). Pornind de la această funcțiune, se poate ușor ilustra bogăția resurselor lexicale de care dispune un scriitor, preocuparea sa neîncetată de a-și înnoi mijloacele de expresie. La Creangă, de pildă, calul năzdrăvan, înainte de metamorfoza sa miraculoasă, este numit, rînd pe rînd, pe spațiul numai a cîtorva pagini, *răpciugă, ghijoacă, slăbătură, gloabă, smîrțog, dîrloagă*, iar personajele fantastice, recrutate ca aliați de Harap-Alb, sînt caracterizate, succesiv, în felul următor : *dihanie, namilă, arătare, schimonositurâ, pocitanie, drăcărie, bîzdîganie* etc. Să ne amintim, deopotrivă, de amplele serii sinonimice denumind acțiuni, ca *a bate, a fugi, a ucide* etc. Identificarea unor asemenea serii inculcă elevilor admirația nu numai pentru scriitor, ci și pentru resursele lexicale și stilistice inepuizabile ale limbii populare.

Sinonimele au alteori valoare eufemistică, meliorativă. Într-un emoționant fragment din *Viața lui Ștefan cel Mare*, bătrînul domnitor, în preclipa morții, pentru a nu pune la încercare sensibilitatea, și așa răvășită, a doamnei sale, evită în replică pronunțarea verbului *a muri*, recurgînd la virtuțile atenuante ale sinonimiei : „— Doamnă, fii liniștită. Din ce am orînduit eu nimic nu se va clăti. Fiul măriei tale va sta voievod peste ce-i lăs și-ți va face bucurie cînd eu *voi fi lipsă*" (M. S a d o v e a n u, *Opere*, XII, 389).

Comentariul stilistic trebuie să urmărească, pe alocuri, delimitarea sensurilor p o e t i c e ale cuvintelor. Originalitatea unor artiști de

seamă se măsoară adesea tocmai după capacitatea lor de a conferi valori contextuale noi cuvintelor din fondul statornic al limbii. Acad. Al. Graur a arătat în mod convingător [1] că unele dintre cele mai frumoase creaţii eminesciene — poezia *La steaua...*, de pildă, sînt construite aproape în întregime cu materialul lexical cel mai obişnuit. Aceeaşi observaţie făcuse Ibrăileanu în legătură cu poezia *Pe lîngă plopii fără soţ*. Dar aceste cuvinte vechi şi uzuale sînt prinse în astfel de îmbinări, încît par a căpăta, de fiecare dată, un sunet nou, plin şi neaşteptat. În versul „Armii *grele* de furnici" epitetul are sensul de „împovărat". Altundeva, mai precis în versul „Sună dulce, sună *greu*", acelaşi epitet determinînd, de data aceasta, sunetul cornului, înseamnă „melancolic, apăsător, nostalgic". În *Luceafărul*, ca epitet al ochilor lui *Hyperion*, *greu* semnifică „pătrunzător", „plin de expresie" ; „Iar ochii mari şi *grei* mă dor...". În sfîrşit, în următorul stih din *Memento mori*, „Se-nserează şi apune *greul* soare-n văi de mite", sensul adjectivului-epitet scapă rigorilor unei definiţii. Numai reprezentarea discului solar în amurg, parcă suspendat pe muchia zării, dobîndind, mult mai pregnant decît la zenit, contururi nete, plenitudinea culorii şi — implicit — sugestia intensă a materialităţii, ne permite să intuim uriaşa forţă expresivă şi plasticizatoare a epitetului.

O problemă fundamentală — atunci cînd se studiază vocabularul scriitorilor — este aceea a termenilor dominanţi. Frecvenţa la Eminescu a epitetului *albastru* — culoarea cerului şi a mării — trebuie raportată la imensitatea viziunii poetului, la aspiraţia sa către infinitele spaţii cosmice, specifică de altfel epocii romantice şi stimulată de elanurile revoluţionare ale generaţiei de la 1848. Laitmotivul *marmurii*, la acelaşi poet, se explică atît prin deschiderea lui Eminescu către cultura clasică a antichităţii, cît mai ales prin implicaţiile metaforice ale termenului, simbolizînd aspiraţia — trează şi tragică — spre expresia desăvîrşită.

Se conturează astfel o nouă problemă, de cel mai înalt interes, aceea a conştiinţei artistice, a luptei cu forma, adeseori rebelă, întru dobîndirea cuvîntului „ce exprimă adevărul". Mai elocvent decît orice afirmaţie teoretică mi se pare, în astfel de împrejurări, apelul la ceea ce se numeşte, cu o metaforă curentă, „laboratorul" intim de creaţie a scriitorului. În cazul lui Eminescu, de pildă, monumentala ediţie critică a acad. Perpessicius ne pune la îndemînă un material de o valoare inestimabilă. Am convingerea că, întreprinsă cu măsură şi cu simţ selectiv, solicitarea variantelor este nu numai posibilă, ci chiar recomandabilă la orele de limba şi literatura română din învăţămîntul de cultură generală. În loc de a teoretiza despre „munca asupra cuvîntului", pierzîndu-ne în generalizări valabile despre orice creator de seamă, este mult mai util să urmărim avatarele cîte unui vers celebru,

[1] Al Graur. *Probleme de lingvistică generală*, 1960, p. 335.

înregistrînd și analizînd sporul estetic și expresiv de la o variantă la alta, pînă la forma definitivă. Fie, de pildă, cunoscutul vers din poemul *Epigonii* :

„Vremea lui Ștefan cel Mare, zimbrul sombru și regal".

Poetul a ajuns la dăltuirea lui după o serie de modificări succesive, operate asupra celui de-al doilea emistih. Iată variantele anterioare :

„Vremea lui Șefan cel Mare, *domnitorul triumfal*".
„Vremea lui Ștefan cel Mare, *leul sombru și regal*".

Trecerea de la prima formă a apoziției (*domnitorul triumfal*) — destul de vagă și generală, la cea de-a doua (*leul sombru și regal*), echivalează cu un evident cîștig pentru cauza poeziei. Pe de o parte, intrăm în domeniul sensibil al metaforei (*domnitorul — leul*), pe de alta, epitetele se nuanțează și se diversifică (*triumfal — sombru și regal*), în funcție de noul lor determinant (*leul*). Opțiunea pentru metafora „leului" a fost, fără îndoială, favorizată de frecvența ei în vechea istoriografie românească, atît de familiară poetului. În cronica lui Grigore Ureche, marele voievod este adesea comparat, în ceea ce privește curajul, vitejia și măreția, cu mîndrul rege al animalelor : „Iară el *ca un leu* gata spre vînatu, de sîrgu s-au pornit" (*Letopisețul țării Moldovei*. București, E.S.P.L.A., 1958, p. 96) ; „Ștefan vodă fiindu gata de război *ca un leu* ce nu-l poate îmblînzi niminea..." (*ibidem*, p. 119). Aceeași caracterizare revine sub pana lui Miron Costin în legătură cu Mihai Viteazul : „Singur Mihai vodă *ca un leu* în fruntea războiului..." (*Opere*. București, E.S.P.L.A., 1958, p. 53). Pînă la urmă, în ciuda circulației acestui motiv stilistic în „limba veche și-nțeleaptă", Eminescu renunță la el și operează o nouă modificare asupra versului său, lăsînd neatinse epitetele, dar înlocuind determinatul lor (leul — zimbrul). Cauzele acestei ultime transformări, după care versul dobîndește forma sa definitivă, par a fi următoarele : În primul rînd, substituirea *leu — zimbru* dă versului proporțiile unui simbol. Zimbrul figura pe stema țării, iar Ștefan cel Mare s-a confundat cu însăși istoria Moldovei. Sunetul versului devine astfel mai „autohton". În al doilea rînd, prin structura sa fonetică, substantivul *zimbru* se armonizează cu primul dintre epitetele sale, conferind emistihului din care face parte o rezonanță originală și bizară. Sunetul versului întreg devine astfel mai plin și mai sever. Cele trei variante succesive echiva-

lează așadar cu trei trepte ale desăvîrșirii, iar prefacerile repetate la care a fost supus versul vorbesc mai convingător decît orice argument despre înalta conștiință artistică și probitate profesională a marelui creator, despre severa sa exigență față de sine însuși, despre munca stăruitoare și îndîrjită pe care se întemeiază înflorirea geniului său.

Există și numeroase probleme cu un caracter strict t e h n i c, care nu ar trebui să fie neglijate. Punerea în pagină a textului, unele aspecte ale punctuației, lectura inteligentă și expresivă trebuie să constituie o preocupare continuă, actualizată în momentele cele mai semnificative. În elegia *Despărțire,* după ce insistă asupra tabloului sumbru al propriei extincții, Eminescu proiectează în plină lumină a primăverii chipul iubitei :

„Din zare depărtată răsar-un stol de corbi,
Să-ntunece tot cerul pe ochii mei cei orbi,
Răsar-o vijelie din margini de pămînt,
Dînd pulberea-mi țărînii și inima-mi la vînt...

Ci tu rămîi în floare ca luna lui April,
Cu ochii mari și umezi, cu zîmbet de copil,
Din cît ești de copilă să-ntinerești mereu,
Și nu mai știi de mine, că nu m-oi ști nici eu."

Contrastul — izbitor — este realizat, în planul sintactico-stilistic, cu ajutorul conjuncției adversative *ci.* Cele două tablouri sînt însă izolate și g r a f i c, printr-un spațiu alb. Raportul adversativ devine astfel mai pregnant, iar spațiul rămas alb dobîndește semnificația unui procedeu stilistic de prim ordin. Interpretarea din perspectiva stilistică a p u n c t u a ț i e i poate aduce bune servicii analizei textului literar. În următorul pasaj din Sadoveanu : „De bună seamă, asta este. Și deodată ploaia de peste zi îi veni în minte /. / Spaima cailor /. / Iuțeala cu care s-a avîntat el afară /. /" (*Opere,* V, 38), fragmentarea elementelor frazei și izolarea lor prin „punct" redă discontinuitatea memoriei înseși, invadată de amintiri răzlețe și incoerente.

L e c t u r a expresivă și reliefată a textului literar — mai ales cînd obiectul ei sînt versurile — întîmpină mari dificultăți în școală. Intonația, debitul, frazarea, pauzele, echilibrul ansamblului — iată tot atîtea probleme care ar merita să rețină fiecare în parte atenția noastră. Versul se impune în primul rînd elevului ca o unitate g r a f i c ă. În realitate, această unitate grafică nu corespunde în mod obligator unităților gramaticale și, cu atît mai puțin, celor stilistice. Această constatare elementară reclamă o judicioasă distribuire a pauzelor, menită nu numai să creeze relief, ci să asigure înțelegerea textului. Fie, de pildă, următorul fragment din *Psalmul de taină* de Tudor Arghezi :

„Tu te-ai pierdut din drumul lumii
ca o săgeată fără țintă.
Și frumusețea ta făcută
pare-a fi fost ca să mă mintă."

În primul distih unitățile metrice corespund aidoma unităților gramaticale și stilistice, așa încît lectura poate respecta versul ca entitate grafică. Ulterior, situația se schimbă. Lectura unității grafice :

„Și frumusețea ta făcută / /
pare-a fi fost ca să mă mintă",

împiedică înțelegerea justă a textului, mai cu seamă că ordinea firească a cuvintelor (Și frumusețea ta pare a fi fost făcută...) este, ca de atîtea ori la Arghezi — răsturnată. Rezultă de aici că lectura va trebui să izoleze grupul sintactic al subiectului (*Și frumusețea ta*) de acela al predicatului (*făcută pare-a fi fost*) printr-o cezură destul de netă, după cum urmează :

„Și frumusețea ta // făcută
pare-a fi fost / ca să mă mintă."

Implicit, pauza dintre versuri dispare, permițînd sudura elementelor verbale complexe care alcătuiesc grupul masiv al predicatului.

Distribuția pauzelor, ca și topica, nu pot fi disociate de problema intonației. Să urmărim, din această perspectivă, o strofă din poezia *„Belșug"*, tot de Tudor Arghezi :

„Ager, oțel el rupe de la fund
Pămîntul greu, muncit cu dușmănie
Și cu nădejde, pînă ce, rotund,
Luna-și așază ciobul pe moșie."

În primul vers, epitetul *ager,* deplasat pe primul loc, se izolează de context printr-o pauză destul de fermă /, / atrăgînd asupra sa și accentul frazei. Pe de altă parte, „rocada" termenilor (*Oțelul ager — ager oțelul*) tulbură ritmul iambic, dominant în ansamblul poeziei, care, în ordinea directă a cuvintelor, ar fi curs firesc (U-U-U-UUU-). Noua structură metrică a versului (/ UU/ U/ UUU/), deopotrivă cu poziția frontașă a epitetului și cu accentul puternic care îl lovește, contribuie la

reliefarea întregului enunţ. O dată dislocat, epitetul substantivului (*oţelul*) devine, într-o anumită măsură, şi epitet al verbului (*rupe*), circumstanţiindu-i acţiunea. Asemănătoare este situaţia epitetului *rotund*, în aceeaşi strofă, cu observaţia că el este încadrat de pauze, marcate grafic prin „virgule". Lectura corectă şi expresivă nu poate fi aşadar obţinută decît prin apelul constant la cunoştinţele de gramatică şi de stilistică. Aşa se explică, probabil, cel puţin în parte, de ce mulţi actori, chiar dintre cei mai talentaţi, recită rău, bazîndu-şi interpretarea pe efecte strict exterioare, de un gust foarte îndoielnic.

Observaţiile de mai sus — în ciuda diversităţii lor — se articulează totuşi între ele, învederînd, în ansamblu, o concepţie unitară. Autorul lor este convins că stilistica, înţeleasă ca studiu al procedeelor artistice şi expresive, poate aduce bune servicii învăţămîntului nostru de cultură generală. Formulat atent, la obiect, şi la nivelul corespunzător, comentariul stilistic trebuie să stîrnească interesul activ al elevilor pentru lectura „în adîncime" şi înţelegerea nuanţată a textului literar, contribuind astfel la şlefuirea şi înmlădierea gustului pentru frumosul artistic. Totodată, relevînd bogăţia şi frumuseţea limbii populare, prelucrată de marii artişti ai cuvîntului, stilistica participă constructiv şi într-o formă originală la educarea sentimentului de dragoste şi admiraţie faţă de limba şi cultura naţională.

ANALIZA TEXTULUI LITERAR

de GH. BULGĂR

Orice operă literară se caracterizează prin anumite particularităţi de limbă şi printr-un stil specific autorului. O analiză a limbii şi a stilului se îndreaptă tocmai spre ceea ce este original în limba operei literare. Valoarea expresivă a stilului se sprijină pe bogăţia şi elasticitatea elementelor constitutive, lexicale, gramaticale, frazeologice.

Limba operelor literare, ca treaptă superioară şi complexă de folosire a limbii vorbite, recurge la întregul tezaur lingvistic — la fondul activ (în circulaţie actuală), dar şi la cel pasiv (arhaisme, termeni rari etc.). Cele mai subtile idei îşi caută mereu imaginile plastice, iar analiza limbii şi a stilului unei opere cercetează modul de întrebuinţare a vocabularului şi gramaticii în creaţia individuală. Problema este destul de complicată, pentru că soluţiile practice, metodice sînt încă necristalizate, deşi multe contribuţii au adus lumină în acest domeniu.

Literatura de specialitate — lingvistica şi stilistica — ne oferă un imens material documentar cu privire la structura construcţiilor gramaticale şi stilistice şi la căile interpretării unui text literar. Teoria şi practica analizelor literare fiind foarte vechi, ele continuă să se îmbogăţească mereu. Originalitatea inovaţiei stilistice, valorile cuvintelor în context în înnoirea continuă a limbajului artistic au preocupat pe antici (Aristotel, Horaţiu, Demetrios, Quintilian) şi pe moderni. Aş cita din noianul de fapte două amănunte care conţin adevăruri durabile. Demetrios în *Tratatul despre stil* [1] susţinea că „măreţia stilului are trei izvoare : gîndirea (ideea sau subiectul), expresia (mai exact : cuvîntul), structura frazei" ; iar Horaţiu sublinia în *Arta poetică,* că legătura cea mai expresivă, cea mai adecvată dintre cuvinte, capabilă să înnoiască cu accepţiuni figurate sensurile unui cuvînt, este o cerinţă esenţială a stilului :

„Dixeris egregie *notum* si *callida verbum*
Rediderit *iunctura novum*..." [2].

[1] Traducere şi comentar de C. Balmuş, Iaşi, 1943.
[2] „Vei grăi cu strălucire, dacă vorba cunoscută
O subtilă legătură o va înnoi-n context...".

Pe primul plan stă deci *contextul nou şi subtil* („iunctura callida"), adică asocierea originală a cuvintelor, pentru a obţine o imagine nouă, plastică.

Cum se ştie, scriitorii nu devin originali prin raritatea cuvintelor, prin lexicul neologic, ci prin noutatea şi adîncimea de înţeles a imaginilor, a figurilor de stil.

Flaubert sfătuia pe Maupassant să privească viaţa, realitatea, natura, atîta, pînă cînd va dobîndi o impresie nouă şi o dată cu ea o expresie adecvată a stărilor lui de conştiinţă. Analiza literară urmăreşte cum ideea devine frază sau propoziţie, cum se materializează în construcţiile limbii impresiile scriitorului, ca acestea să se repete în cititori; arta limbii caută „un chip inedit de a descoperi valenţa cuvintelor" (G. Călinescu).

*

Înainte de toate, trebuie definitiv părăsită ideea că a face analiză şi istorie literară în şcoală înseamnă a discuta doar un şir de idei cuprinse în capitolul respectiv sau într-o operă literară. Din teza că *fondul de idei şi exprimarea lui prin limbă constituie o unitate,* esenţa operei literare, decurge obligaţia de a studia atent şi valorile limbii în opera literară. Lecţiile de literatură pot fi un excelent mijloc de a lupta contra uniformităţii şi a şablonului frazelor din exprimarea elevilor care, ajunşi la vîrsta înţelegerii logice a normelor limbii literare, cît şi a frumuseţii stilului artistic, pot fi deprinşi cu un autocontrol lingvistic din ce în ce mai riguros.

Corespondenţa idee-expresie, noţiune-cuvînt îmbracă forme infinite. Fiecare scriitor îşi creează un sistem de figuri de stil, un ansamblu de inovaţii stilistice.

Orice analiză va avea în vedere deci legătura aceasta şi va trebui să explice, pe cît posibil, originalitatea gîndirii, a expresiei, a noutăţii operei literare. Ideile evoluează în ritm inegal, reacţia omului diferă mereu, capacitatea de a o exprima cunoaşte game infinite ale stilului, ale construcţiilor sintactice în care este valorificată bogăţia lexicală a limbii.

Unul dintre aspectele *dominante* ale stilului poetic este construcţia figurată, bogăţia imaginilor sugestive. Structura unor sintagme valorifică în context materialul lingvistic obişnuit [1]. Vom distinge mai întîi structura unor *nuclee poetice,* adică *gruparea nouă a cuvintelor vechi,* prin care scriitorul obţine comparaţii, personificări, metafore, hiperbole noi. De exemplu :

„Şi ochii tăi, *topite stele a dimineţei,* privesc atît de adînc, *atît de ferice de adînc în noaptea sufletului meu,* cît *te visez veghind*", M. EMINESCU.

[1] Tudor Vianu. *Cercetarea stilului.* În : *Despre stil şi artă literară,* 1965, p. 284 : aplicări multiple ale analizei în *Arta prozatorilor români,* 1941, excelenta carte a aceluiaşi autor.

„Ah ! primăvara aceea, *primăvara umbrelor tinereții,* ce se strecoară pe cărări, printre arbori, *prin fumegarea înserării, cu cîtă lumină* se arată ochilor ațintiți, care acum *privesc cu spaimă și durere spre trecutul deșteptat !*" M. SADOVEANU.

În aceste citate am subliniat structura particulară a *unităților gramatical-stilistice.* Ea este rezultatul unui proces *selectiv* : alegerea mijloacelor de expresie, potrivit intenției scriitorului, fiind un procedeu fundamental al stilului. *Alegerea* dintre mai multe variante posibile a unor cuvinte, a unor construcții cît mai adecvate fondului de idei și preocupărilor scriitorului duce la înnoirea contextului. P. Guiraud definește stilul ca „aspectul enunțului care rezultă din alegerea mijloacelor de expresie (*choix des moyens d'expression*), determinat de natura și intențiile subiectului vorbitor sau ale celui care scrie" [1], iar Walter von Wartburg scrie într-o carte recentă : „Noțiunea de expresivitate este strîns legată de un alt concept de importanță capitală : selecția" (alegerea mijloacelor) [2].

Problema poate fi lămurită printr-un exemplu : variantele ultimei strofe din *Luceafărul* cuprind unele modificări care sînt definitorii pentru structura gîndirii și a stilului lui Eminescu :

„Trăind în cercul vostru strîmt
(Iubirea) Norocul vă petrece,
Ce eu în sufletul meu simt
E nemurirea rece."

„Trăind în cercul vostru strîmt
Norocul vă petrece,
Ci eu în lumea mea mă simt
Nemuritor și rece."

Opoziția dintre poet și lumea din jurul său care nu-l înțelegea este accentuată prin : *ci, ce, lumea mea, nemuritor și rece,* elementele esențiale ale strofei, mai exacte, mai sugestive decît în penultima variantă. Conținutul și stilul în ansamblu sînt înțelese mai adînc dacă reținem aceste nuclee definitorii ale contextului. Simplitatea aparentă a stilului este un rezultat al concentrării și clarificării contextului în care se scot în evidență, prin unități frazeologice și prin formule expresive, laturi ale gîndirii poetice ; strofa aceasta din Alecsandri poate sugera un comentariu bogat :

„La răsărit urare ! urare la apus !
Un cîrd de vulturi ageri, rotindu-se pe sus
Se-nalță ca s-asculte *mult vesela fanfară*
Ce buciumă prin nouri frumoasa primăvară !"

[1] *La stylistique.* Paris, 1961, p. 109.
[2] *Problèmes et méthodes de la linguistique.* Paris, 1963, p. 220.

Procesul selectiv pornește de la o sumă de echivalențe stilistice între cuvinte, construcții, formule, cu alte cuvinte de la *sinonimia* dintre elementele expresiei, sursă a înnoirii contextului. În toate citatele date mai sus este ilustrată această sinonimie lexicală, gramaticală și stilistică prin așezarea în context a unor valori expresive mai adecvate decît variantele stilistice aproximativ sinonime : amintirea întunecată a trecutului este pentru Sadoveanu *umbrele tinereții* ; ochii iubitei sînt văzuți într-o perspectivă metaforică și cosmică inimitabilă : *topite stele a dimineții* (Eminescu) ; tunetul de primăvară este o veselă *fanfară* pentru Alecsandri.

Efectul nemijlocit al procesului selectiv în căutarea unui stil plastic se vede mai ales în metafora inovatoare, cea mai înaltă expresie, după Aristotel [1], a originalității gîndirii și limbii unui autor. Metafora, despre care M. Proust spunea că „singură ea poate da un fel de eternitate stilului", este, cum se știe, elementul esențial al unui text literar și ne atrage atenția asupra originalității viziunii poetice. Ea este adesea legată de comparație (din care pornește) [2], de epitete, de personificări, de hiperbole — toate apărînd sub forma unor nuclee stilistice, conexiuni de cuvinte cu rol evocator, dovezi ale discernămîntului în selecția mijloacelor. Într-un aforism care spune mult pentru înțelegerea valorificării poetice a limbii comune de către scriitori, Lucian Blaga scria : „Poetul este nu atît un mînuitor cît un mîntuitor al cuvintelor. El scoate cuvintele din starea lor naturală și le aduce în starea de grație" [3]. Acesta-i rezultatul unui proces de distilare a valorilor latente din cuvinte și din contextul nou, realizat de scriitor.

Analiza literară distinge deci notele esențiale ale *structurii unui context literar*. Ca să dau un alt exemplu de selecție artistică, două versuri din *Crăiasa din povești* [4] trec prin aceste succesive modificări, ca să exprime metaforic, într-o imagine unică, noutatea și adîncimea viziunii : a) Ochii-albaștri strălucesc ca / *Picături de vecinicie* ; b) Ochii-albaștri ard sub frunte, / *Picături de vecinicie ;* c) Iar în ochii ei albaștri / / *Vecinicia-i adunată* ; d) Iar în ochii ei albaștri / *Toate basmele s-adună.*

Gradarea semnificațiilor poetice ale acestor construcții noi merge de la comparație pînă la unitatea stilistică a metaforei, tot mai depărtată de vorbirea curentă (*Picături de vecinicie — Vecinicia-i adunată — Toate basmele s-adună*).

Structura stilistică a contextului literar, a sintagmei poetice în speță indică aici o maximă forță de regenerare a cuvintelor obișnuite. Textul literar trebuie văzut în primul rînd sub acest aspect de noutate

[1] *Poetica*, cap. XXII : „metafora izbutită e semnul talentului, căci a face metafore fericite înseamnă a ști să vezi asemănările dintre lucruri."

[2] Tudor Vianu, *Problemele metaforei*, 1957, p. 98.

[3] *Aforisme*. În : „Revista fundațiilor...", sept., 1945, p. 128.

[4] Gh. Bulgăr. *Variantele poeziei „Crăiasa din povești"*. În : „Luceafărul", nr. 3, 1964.

şi de forţă plastică pe care i-o dau *nu cuvintele în sine*, ci asocierile lor noi, particulare. Tudor Arghezi a explicat astfel esenţa lucrării artistului limbii: „Limba tinde la calîpuri, scriitorul e chemat să le sfărîme, să dea cuvintelor orientările sale, să le dozeze cu fantezie, să cioplească din nou calapoadele, după pasul cugetării lui“ [1]. Cine analizează deci textul pe unităţi lexicale, pe construcţii comune limbii în general, porneşte fără temei de la ideea că „limba este cuvîntul — spune acelaşi poet în continuare, — cuvîntul mort din vocabular, pe care-l concepe izolat, atunci cînd numai mişcarea cuvintelor şi influenţa lor reciprocă alcătuiesc o limbă literară“.

Analiza textului literar trebuie orientată în această direcţie a lămuririi contextului în care cuvintele se influenţează reciproc şi-şi sporesc valenţele figurate. În unităţile sintactico-stilistice se cuprind epitete sugestive, comparaţii şi personificări noi, metafore, antiteze şi hiperbole plastice; sînt folosite adesea şi alte procedee, ca: repetiţia, inversiunea, suspensia, anacolutul etc. [2]. Iată cîteva versuri pline de substanţă din *Ovidiu* al lui Alecsandri:

„Un *pom* produce fructe şi bune şi-ades rele,
Nu se condamnă *pomul* securei pentru ele.
Cu timpul tot ce-i putred *se scutură pe rînd*
Şi fructele frumoase *rămîn pe crengi lucind.*
(Actul III, scena a VIII-a.)

O construcţie stilistică ne poate pune în faţa unui rezultat aparent paradoxal: în timp ce expresia e lapidară, ea implică bogăţia (amploarea) unor înţelesuri figurate. În versul arghezian: *„Unde dă beznă eu frămînt scîntei“*, nici un element nu poate fi explicat decît prin integrare şi raportare la context, iar acesta conferă valori figurate cuvintelor *beznă* (*a da beznă*), *a frămînta scîntei*. Antiteza (*beznă-scîntei*) şi locuţiunile neobişnuite în limbajul comun (*a da bezna — a frămînta scîntei*), definesc forţa imaginaţiei.

Aspectele foarte diverse ale selecţiei şi organizării sintactice a contextului [3], în funcţie de scopul comunicării, pot fi precizate printr-o observare analitică a textului literar. *Interdependenţa* elementelor, latura *dominantă* a unora, ne oferă perspective bune de apreciere obiectivă a factorului inovator din limbajul poetic.

[1] *Tablete de cronicar*, 1960, p. 69.

[2] v. şi G. Ivănescu. *Limba poetică românească*. În: „Limbă şi literatură“, II, 1956, p. 197 şi I. Coteanu. *Româna literară*. Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1961, p. 85.

[3] cf. Tudor Vianu. *Problemele metaforei...* „Cercetările relative la structura contextelor au fost în genere neglijate. Ele se impun totuşi“ (p. 165).

Alt aspect al construcțiilor literare este *abaterea stilistică* de la felul exprimării curente, de la limba obișnuită. Caracterul acesta de *deviere* include figuri de stil și procedee elastice, diferite de la autor la autor, de la o epocă la alta, de la gen la gen. Stilul poetic, înțeles ca o abatere de la uzul obștesc al limbii, a fost mult discutat în ultimul timp, în cadrul cercetărilor destinate delimitării stilului individual, a stilurilor limbii, a stilisticii. Lingviști ca Jakobson, Vinogradov, Guiraud și scriitori ca P. Valéry, Proust, Arghezi au subliniat aspectele diferențiale dintre limbajul poetic și vorbirea obișnuită. Materialul selectat al scriitorului oglindește anumite *opoziții* față de nivelul limbii curente, exprimate în variate contexte, literare. Iată două citate : „De piatră să fie o inimă, este o margine care s-o miște, de venin să fie un suflet, sînt dureri care trebuie să-l îndulcească", M. EMINESCU.

O strofă din Arghezi, care i-a plăcut îndeosebi lui Camil Petrescu, are această structură :

„Durerea noastră-aduce cald și bine
Celor hrăniți cu jertfele din noi.
Eu, noaptea, ca un pom, ascult în mine
Căzînd miloase-n cuiburi, sfinte foi" *(Psalm).*

Lexicul, sintaxa și figurile de stil originale diferă aici de felul vorbirii obișnuite : *abaterea* este voită, căutată, are un scop estetic de reliefare a sentimentului. Arghezi definise stilul ca „meșteșugul de a da cuvintelor relief, mișcare, culoare" [1]. Evident că acest relief nu se realizează prin vocabularul și clișeele obișnuite ale limbajului cotidian. Scriitorul caută un vast sistem de sinonimii, asocieri poetice, construcții plastice neobișnuite în limba comună. Iată exemple :

„Din *nesfîrșite* depărtări *răzbăteau vibrările melancolice* ale cornului, tot *mai stînse ;* bătaia copoilor amuțise ; sara venea și prin bradul de pe pisc *trecu o oftare.* În liniște, pe cerul întunecos din fundul apei, începu *să tremure lacrima de aur a celei dintîi steluțe*", M. SADOVEANU.

„Nu știu cum se întîmplă că... *unde nu dă o căldură* ca aceea, și se topește omătul, *și* curg pîraiele, *și* se umflă Bistrița din mal în mal, *de cît pe ce să ieie* casa Irinucăi", I. CREANGĂ.

Am subliniat în citate unele aspecte ale stilului individual, formele lexicale mai rare, asocierile noi și sensurile figurate din context *(vibrările melancolice ale cornului* — tot mai *stînse ;* trecu *o oftare,*

[1] În conferința despre Eminescu, 1943, p. 32.

lacrima de aur a steluței), elemente populare și o topică inversă (*unde nu dă o căldură ca aceea, de cît pe ce* să ieie casa ; *nesfîrșite* depărtări).

Imaginația scriitorilor regenerează mijloacele comunicării, pentru a crea un relief stilistic original. Recunoaștem specificul artei scriitorilor, modul de a vedea și de a interpreta lumea, de a o filtra prin cadrul impresiilor și al imaginilor lor, datorită limbajului metaforic, cel mai depărtat de vorbirea comună ; poezia lui Eminescu, a lui Arghezi, proza lui Odobescu, Hogaș, Sadoveanu, ilustrează pe fiecare pagină cum ei *se depărtează* de tiparul obișnuit al exprimării uzuale, dînd textului literar forțe noi de evocare și o neașteptată prospețime :

„Priveliștile sclipitoare
Ce-n repezi șiruri se dștern,
Repaosă nestrămutate
Sub raza gîndului etern".

Firește că nu orice deviere este o noutate sugestivă sau o imagine și nu ne gîndim de fel la absolutizarea devierilor în creația literară. Textul literar conține abateri intenționate, dar motivate de necesitățile adecvării formei la conținut [1]. Devierea este o înnoire poetică sau un factor de sugestie, de localizare sau de potențare a impresiei, numai dacă spiritul limbii nu este contrazis și dacă sensul contextului devine mai pregnant.

Corelația dintre *deviere, opoziție, sinonimie,* oglindită în textul literar, este instructivă în orice analiză stilistică, pentru că ajută la definirea originalității artei literare și la înțelegerea limbajului poetic, considerat ca „imagine a gîndirii" [2]. Legătura dintre fond și formă apare astfel indisolubilă, cum de altfel o explică Flaubert : „Ca trupul și ca sufletul sînt forma și ideea ; pentru mine e un singur lucru și nu știu ce este una fără alta. Cu cît o idee este mai frumoasă, cu atît fraza e mai sonoră". Adevărul se verifică în stilul metaforic al lui Eminescu, Arghezi, Blaga. Citez o imagine din Goga :

„Cărbunii cînd ți-or arde-n vatră,
În seri de ani tîrzii și goi,
Tu, stînd la lespedea de piatră,
Să te gîndești c-am ars și noi.

[1] Despre natura devierilor a se vedea : Sol Saporta. *Aplicarea metodelor lingvistice la studiul limbajului poetic.* În : *Probleme de stilistică,* București, Editura științifică, 1964, p. 175.

[2] M. Creszot. *Le style,* 1963, p. 214 : *„style-image de la pensée".*

Iar cînd din ochii de jăratic
Vor tresări scîntei-scîntei,
Să ştii că visul meu sălbatic
S-a mai aprins odată-n ei."

Mesajul autorului şi cuvintele alese cu grijă şi cu inspiraţie evocă înţelesuri adînci în asocierea inspirată a cuvintelor. Eminescu atrăgea atenţia asupra valorii capitale a limbajului poetic: „Cînd e vorba de demnitatea, de frumuseţea, de drepturile unei scrieri — atunci forma ei decide" [1].

Noutatea stilului artistic constă în unele figuri de stil, în sintaxa poetică, în eficienţa estetică a inovaţiei metaforice. Fiecare element al construcţiei trebuie să se justifice în ansamblu: „Noutatea singură — scria T. Vianu — nu este un criteriu de apreciere a progresului literar. Numai noutatea în serviciul expresivităţii alcătuieşte un criteriu capabil să măsoare progresul în literatură" [2].

Analiza textului literar va pune în evidenţă toate elementele de structură a stilului, care contribuie la noutatea contextului, a imaginilor sugestive, de la epitet la metaforă, la antiteză sau la alte construcţii relevante pentru specificul individual al limbajului poetic. Un text cît de concentrat poate conţine înţelesuri noi şi aspecte complexe ale mesajului rostit în cîteva cuvinte: *„Pasiunile înjosesc, — pasiunile înalţă"*. (M. EMINESCU), e un aforism important ca structură, ca expresie a antitezei, atît de frecventă, specifică stilului eminescian *(înjosi-înălţa)*. Comentariul care are în vedere structura contextului, rezultată din alegerea elementelor limbii, în funcţie de valoarea lor expresivă, va reliefa opoziţiile sugestive în frază şi va stimula gîndirea, spiritul de observaţie filologică, esenţială în cultivarea limbii.

Pivotul stilului poetic este deci contextul cu numeroasele lui aspecte particulare, diferite de limbajul comun. Rolul asocierilor noi este atît de însemnat, încît unul şi acelaşi cuvînt poate însemna cu totul altceva, în funcţie de ambianţa în care este plasat. S-a spus despre *aşa* că „poate însemna orice: *bun, rău, mare, mic, sănătos, bolnav*, atîrnă de noţiunea la care ne gîndim, de care e vorba" [3].

Cuvîntul şi sensurile lui se realizează în structura logică şi stilistică a contextului, iar stilul poate fi considerat ca: „rezultatul unei alegeri" [4], în sensul armoniei, cum afirma metaforic Sadoveanu: „Primeniţi textele ca să intre în sufletele cititorilor şi ascultătorilor apa vie a frumuseţii" [5]. Alegerea cuvintelor, a construcţiilor, este hotărî-

[1] *Scrieri politice şi literare*, Bucureşti, Ed. Scurtu, 1905, p. 408.
[2] Tudor Vianu. *Cercetarea stilului*. În: *Probleme de stil şi artă literară*, 1965, p. 242.
[3] I. Iordan. *Stilistica limbii române*, 1944, p. 170.
[4] J. Marouzeau. *Traité de stylistique latine*, ed. III, 1954, p. XII.
[5] *Note pe marginea cărţilor*. În: „Viaţa românească", 1929, nr. 7—8, p. 78.

toare mai ales în textul literar : „Într-o operaţie ca aceasta se poate vedea — spunea acelaşi scriitor — cît de sus te pot înălţa cuvintele şi cît de jos te pot coborî".[1]

Analiza textului va consemna deci aspectele valorificării cuvintelor în context. Avînd în vedere structura acestuia, inovaţia stilistică exprimă raportul dintre *tradiţie* şi *inovaţie* în limbă. Meşteşugul poetului dă strălucire nouă cuvintelor vechi prin dilatarea valorilor figurate, latente în vocabular, în cadrul sintaxei stilistice mereu regenerate.

Lexicul şi gramatica sînt un fond istoric comun, un cadru al modelării artei literare ; ele ilustrează *tradiţia* veche şi populară a limbii, în vreme ce *figurile de stil,* menite să sugereze dimensiunile noi ale viziunii scriitorului, imaginile şi valorile metaforice ale contextului, oglindesc puterea înnoitoare a stilului poetic. El polarizează valorile afective ale cuvintelor, opoziţiile lexicale, sinonimiile, antitezele, alegoriile, departe de vorbirea curentă. Succesiv, *luna* este numită de Eminescu : *vatră de jeratic ; scut de aur ; visul negurii eterne,* conturînd imaginea nouă prin diferenţieri nete faţă de sinonimiile poetice create de alţi scriitori. *Tradiţia* şi *inovaţia* se află într-un raport de conexiune şi de continuă sinteză în laboratorul scriitorului. Multe idei personale îşi pot pierde cu timpul actualitatea, dar un scriitor mare rosteşte adevăruri eterne într-o formă a limbii care nu poate fi imitată. De aceea, fondul şi expresia pot defini o epocă, un creator, un stil, o matcă nouă a regenerării expresiei poetice.

*

O altă problemă esenţială a textului literar — după structura contextului, a sintagmelor, după precizarea modului cum se abate limbajul poetic de la vorbirea curentă, prin alegerea cuvintelor, a construcţiilor, deci prin opoziţia şi sinonimia unor elemente — este aceea a frecvenţei unor cuvinte-cheie, a unor construcţii şi figuri de stil, care subliniază orientarea scriitorului, preferinţele şi nuanţele subtile ale gîndirii sale. În ultimul timp, problemele frecvenţei au fost privite ca un criteriu de delimitare a stilului poetic, care ilustrează o abatere de la norma generală a vorbirii — *deviation from the general norm* — cum spunea L. Spitzer. „Statistica este în mod precis ştiinţa abaterilor, metoda care permite să le observăm, să le măsurăm şi să le interpretăm. Ea nu poate deci să nu se impună ca unul dintre instrumentele cele mai eficace în studiul stilului".[2]

Rolul frecvenţei în definirea caracterului unui limbaj, al unui stil, a fost remarcat de mult de Haşdeu, Densusianu, Puşcariu, Iordan, iar Tudor Vianu s-a referit adesea la unele aspecte dominante ale frecvenţei elementelor stilului, care delimitează o epocă, un autor, un

[1] *Note pe marginea cărţilor.* În : „Viaţa romînească", 1929, nr. 7—8. p. 78.
[2] P. Guiraud. *La stylistique,* p. 106—107.

limbaj. În cadrul cercetării procedeelor de analiză practică a textelor, statistica şi aspectele frecvenţei au început să capete o aplicare tot mai largă în ultimul timp. Statistica „a irupt în stilistică“ [1], cu toate că unii cercetători de mare autoritate şi-au exprimat rezerva asupra generalizării ei, căci statistica are avantaje evidente, dar „comportă şi grave primejdii. Un inventar pur numeric riscă într-adevăr să niveleze diferenţele de calitate şi să neglijeze rolul contextului care, cum ştim, este de o importanţă capitală în studiul stilului“ (Wartburg). Rezerve justificate exprimase mai înainte şi T. Vianu [2]. Totuşi nu trebuie să pierdem din vedere rolul esenţial al unor cuvinte-cheie, al unor construcţii dominante, repetate cu scop stilistic în opera literară. Le-a subliniat şi Tudor Vianu în *Epitetul eminescian* [3], cînd scria că *adînc, vechi, vecinic* (etern) sînt epitete frecvente, „de o importanţă deosebită“, prin circulaţia lor mare în epoca de maturitate, prin sinonimia ce o subliniază, şi „pentru că exprimă un aspect de seamă din concepţia de viaţă a poetului şi precizează locul lui în dezvoltarea mai nouă a societăţii româneşti“.

Frecvenţa unor cuvinte şi procedee stilistice contribuie, fără îndoială la definirea originalităţii unui text literar. Fiecare autor alege în felul său cuvintele şi construcţiile mai adecvate viziunii sale, dinamicii faptelor despre care ne vorbeşte. *Dicţionarul limbii poetice a lui Eminescu* ilustrează deopotrivă structura metaforelor, cît şi frecvenţa acestora şi a cuvintelor-cheie. Capitolele despre *adînc* [4], *lumină, noapte* [5], *negură, umbră, veac* sînt instructive în acest sens ; sînt numai cîţiva „termeni dominanţi, impuşi de imaginile dominante ale scriitorului şi de sentimentul său dominant în momentul creaţiei“ [6].

O greutate specifică deosebită au pronumele, de pildă, în *Epigonii* (antiteze : *„Voi* credeaţi în visul vostru, *noi* nu credem în *nimic“)* şi chiar conjuncţiile în *Scrisori*. Numeroasele aspecte ale frecvenţei verbelor, adverbelor, ale atributelor au fost puse în lumină în studiile mai noi despre stilul unor scriitori români [7].

Este desigur grăitoare bogăţia de epitete în faza iniţială a poeziei romantice a lui Eminescu ; la fel, una e *frecvenţa* mare a adjectivului

[1] W. v. Wartburg, *Op. cit.*, p. 230 ; v. şi V. Şuteu. *Observaţii asupra frecvenţei cuvintelor în opera unor scriitori români.* În : „Studii şi cercetări de lingvistică“, X (1959), nr. 3, p. 419—443.

[2] T. Vianu. *Statistica lexicală şi o problemă a vocabularului eminescian.* În : „Limba română“. VII (1959), nr. 3, p. 24—32.

[3] Ibidem. *Probleme de stil...*, 1965, p. 55—63.

[4] Gh. Bulgăr. *Despre sensurile lui „adînc“ la Eminescu.* În : „Limba română“, VII (1959), nr. 6.

[5] C. Ciopraga. *Nocturnul în poezia lui Eminescu.* În : *Studii eminesciene*, 1965, p. 89 şi urm.

[6] G. Ivănescu. *Op. cit.*, p. 210.

[7] B. Cazacu. *Studii de limbă literară*, 1960, p. 201 ; cf. şi cele trei volume de *Contribuţii la istoria limbii literare în sec. XIX*, volumul de la *Varlaam la Sadoveanu*, 1958 ; „Limbă şi literatură“. I—VIII (1956—1964).

în *Șoimii*, alta reducția lui în *Nicoară Potcoavă* a lui Sadoveanu. Fraza arborescentă a lui Odobescu sau a lui Geo Bogza este recunoscută repede, la fel expresia dinamică, familiară, discontinuă, a lui Caragiale, Arghezi, Z. Stancu. Frecvența unor termeni și a unor formule este caracteristică unor stiluri : administrativ, științific, publicistic, studiate în ultimii ani [1]. Valoarea frecvenței unor elemente ale limbii în textul literar va apărea mai limpede dacă va fi raportată la frecvența cuvintelor din limba comună, adică dacă vom avea la îndemînă un dicționar de frecvențe.

Statistica devine însă eficientă, grăitoare, numai dacă e raportată la contextul larg și e explicată în funcție de conținut. Elementul preponderent cantitativ comportă o valoare, prin funcțiunea sa expresivă, afectivă, ca indice al calității. Frecvența în stilistică duce la o *sinteză a cantității și a calității limbii.*

Această latură a textului literar — cantitatea și calitatea — apare obișnuit în orice exemple concrete, extrase din opere literare, care atestă frecvența cuvintelor și a construcțiilor și pune în lumină valoarea lor stilistică, chiar pe un spațiu redus :

„Statul socialist nu va întîrzia să puie la îndemîna foștilor robi toate puterile științei, așa încît *unde* au fost cîndva noroaie și cocioabe, *să apară* șosele și case luminate electric ; *unde* bîntuie seceta, *să vie* pe canaluri bucuria apei ; *unde* se trudea zilnic omul, mașinile să-i ușureze *munca*“ (M. SADOVEANU).

„Crezul *meu* de căpetenie este exigența aspră pe care *mi*-o aplic *mie însumi* cu cruzime și, vreau să fiu iertat, *mi*-aș permite să o cer tuturor colegilor de literatură care *adeseori* și *mai des* decît trebuie, preferă lucrul ușor, *plăcerea* estetică, pe cînd arta în general e o mare *plăcere* fără îndoială, dar și o adevărată asceză“ (T. ARGHEZI).

În primul citat statistica indică frecvența unor elemente sintactice de subordonare : *unde... unde* și repetarea consecutivei (*să... să*) ; în al doilea, ies pe primul plan pronumele personal : *mie însumi, meu, mi-*, apoi *des* și *plăcere*. Eminescu a subliniat la fel pronumele în ultima formă a *Luceafărului* : „Ci *eu*, în lumea *mea*, *mă* simt / Nemuritor și rece“.

Stilistic, firește că asemenea repetiții sînt grăitoare și țintesc spre un scop precis de reliefare a unor amănunte esențiale în context. Analiza literară nu le poate neglija, pentru că sînt legate de comunicarea, în stil personal, a unui mesaj, a unor stări afective. Prin frecvența cuvintelor se indică o anumită *concentrare* a ideii asupra unui fapt : „*Un cer de stele* dedesubt / Deasupra *cer de stele* /, Părea un fulger ne-ntrerupt / Rătăcitor prin ele“ *(Luceafărul)* ; sau într-un

[1] Cercetări de amănunt în *Contribuții...*, II ; SCL 1960, nr. 1 ; LR, 1960, nr. 4.

aforism al lui Caragiale : „*Dacă vrei* să cunoşti lucrurile, *priveşte-le* de aproape, de *voieşti* să-ţi placă, *priveşte-le* de departe", în care paralelismul construcţiei, repetarea, deşi diferenţiată, a unor sinonime (*dacă* şi *de : vrea* şi *voi*), pun mai bine în relief gîndirea scriitorului, adevărul unei experienţe de viaţă. Mai ales scriitorii inspiraţi din realităţile sociale ale epocii lor şi apropiaţi de graiul obştesc prezintă statistic multe particularităţi lexicale şi stilistice în opera lor. Faptul se poate constata la Creangă, Caragiale, Eminescu, Coşbuc, Sadoveanu, Arghezi, Goga.

Frecvenţa va distinge deci unităţile *dominante* ale stilului, selectarea unor cuvinte necesare structurii unui text literar. În mod indirect, ea ne atrage atenţia asupra dilatării sistemului semantic al unor cuvinte-cheie, prin circulaţia lor mare, şi asupra sinonimiei dintre asemenea cuvinte, care îşi pot apropia sferele de sensuri. Valorile lor figurate pot sublinia capacitatea înnoitoare a contextului poetic. Sextil Puşcariu remarcase cu dreptate că „îmbogăţirea normală a limbii se face prin valorificarea elementelor vechi, printr-o necurmată împrospătare a celulelor din organismul viu al limbii" [1].

Frecvenţa mare, indicată prin statistică, nu înseamnă deci repetarea nediferenţiată a cuvintelor, a construcţiilor. Analiza stilului tocmai acest amănunt îl poate releva : contextul înnoieşte valorile cuvintelor şi imaginile se construiesc prin asocieri de cuvinte, de sensuri figurate. Statistica este un semnal : numărul implică adesea şi calitatea nouă a cuvintelor din contextul cu semnificaţii adiacente [2]. O trecere de la simplu la complex în numai două variante eminesciene apare astfel : „*Intră-n codrul de-ntuneric / O icoană de lumină*" devine : : „*În privazul negru al vieţi-mi* / E-o icoană de lumină (*Singurătate*), sau, în *Mortua est,* schimbarea versurilor :

a) „Să văd lumile toate adînc cum se cern,
Cum toate-s *nimica*... cum prafu-i etern..."
b) „Să văd cerul negru că luminile-şi cerne
Ca prăzi *trecătoare* a morţii eterne."

Remarcăm aici acumularea epitetelor (frecvenţa lor evocatoare, antitetică), pe cînd în *Glosă* frecvente sînt cuvintele *nume, gîndire, rece, trece.* Statistica ne atrage atenţia asupra preocupării de a reliefa nuanţele şi de a insista asupra unor noţiuni sau amănunte caracteristice. „Cercetătorul stilului — spunea T. Vianu — are deci îndatorirea să observe faptele de stil caracteristice, adică pe cele frecvente şi să

[1] *Limba română*, 1940, p. 395.
[2] cf. şi T. Arghezi. *Tablete de cronicar*, p. 144—145.

stabilească legătura dintre ele, pînă în momentul în care totalitatea lor se dezvăluie expresivă pentru felul de a fi al scriitorului, pentru ideile, sentimentele şi atitudinile lui şi, pentru aceasta, pentru apartenenţa lui de clasă, pentru momentul social în care a apărut şi pe care îl răsfrînge în opera sa“ [1].

Statistica trebuie însă însoţită de comentariul contextului, de aprecierea structurii imaginii, adică de raportarea formei la conţinut. Aplicarea observaţiei la fenomenul stilistic al frecvenţei contribuie la înţelegerea valorii limbajului în procesul comunicării şi în creaţia literară, care este „o gîndire în imagini“.

*

Rolul frecvenţei nu poate fi deci subestimat. „Profilul stilistic al unui scriitor reiese însă chiar din statistica materialului astfel inventariat... Determinarea frecvenţei materialului lingvistic constituie al doilea moment al cercetării. El reprezintă începutul de interpretare a faptelor, fiind prin excelenţă modul ştiinţific de stabilire a relaţiilor specifice dintre aceste fapte. Interpretarea lor se eliberează astfel de balastul impresiilor subiective“ [2].

Originalitatea unui scriitor are multe componente, dintre care am notat aici ca esenţiale : structura nucleelor stilului, devierea şi frecvenţa lor.

Structura stilului, formele devierii lui, justificate prin fondul de idei, frecvenţa unor elemente dominante prin număr şi calitate, sînt puncte de reper pentru definirea originalităţii şi a inovaţiei stilistice a unui autor.

Stilul poetic şi, în general vorbind, contextul care poartă pecetea personalităţii autorului sînt rezultatul valorificării tezaurului limbii comune [3]. Analiza textului literar constată faptele de *repetiţie* şi faptele de *invenţie* — după expresia lui T. Vianu — în creaţia unui scriitor. Stilistica fiind un domeniu vast şi dificil, cu perspective însemnate pentru ştiinţa filologică şi pentru difuzarea valorilor artei literare autentice, ridică probleme mari mai ales în şcoală. „Moştenitoare a vechii retorici, stilistica este la ora actuală — spune un erudit lingvist, citat de mai multe ori, W. v. Wartburg — una dintre ramurile cele mai active şi mai viguroase ale disciplinelor lingvistice. Cu toate că există o oarecare nesiguranţă cu privire la scopurile, la metodele şi la terminologia acestei tinere ştiinţe, se poate prevedea de pe acum că aceste cercetări vor avea o influenţă salutară atît asupra criticii literare, cît şi asupra lingvisticii : asupra celei dintîi, pentru că ele îi aduc criterii precise şi obiective, asupra celei de-a doua, pentru că

[1] *Despre stil şi artă literară*, 1965, p. 239.
[2] I. Coteanu. *Româna literară*, p. 81.
[3] A se vedea şi opinia similară a lui M. Riffaterre. În : *Probleme de stilistică*, 1964, p. 82.

ele îi întăresc latura umanistă, în momentul în care anumite cercuri influente ar vrea s-o orienteze spre un formalism steril. Şi mai mult încă, putem spera că stilistica va reuşi într-o zi să arunce o punte peste şanţul care există astăzi în studiile umaniste moderne între cercetările lingvistice şi cele literare" [1].

Elucidarea valorilor particulare ale stilului artistic în legătura dialectică dintre gîndire şi limbă, dintre fond şi formă, cere muncă, informare şi acuitate a observaţiei.

Am enunţat trei trepte ale analizei stilistice, care pot pune în lumină unele note esenţiale, diferenţiate, ale contextului luat ca unitate de măsură a faptelor de stil : *unitatea şi structura lui, devierea* de la formula obişnuită a limbajului comun, *frecvenţa* unor elemente expresive, cerute de viziunea scriitorului sînt aspecte dominante ale comunicării, constituite într-un ansamblu original stilistic. Aceste aspecte delimitează limba unui scriitor de specificul mijloacelor expresive ale altui scriitor. Esenţialul analizei constă în această diferenţiere.

Cadrul general al analizei textelor literare, delimitat în direcţiile discutate mai sus, lasă liberă interpretarea cît mai adecvată a amănuntelor şi sugerează raportarea lor la elemente obiective ale comunicării, fixînd componentele definitorii ale structurii unui mesaj literar.

[1] W. v Wartburg. *Op. cit.*, p. 232.

CÎTEVA CONCLUZII

de ACAD. AL. GRAUR
Vicepreşedinte al Societăţii de ştiinţe
istorice şi filologice din Republica Socialistă România

Ţinînd seama de faptul că impulsul pentru organizarea consfătuirii noastre a fost dat de apariţia *Gramaticii Academiei* în cea de-a doua ediţie a sa, mai bine zis de faptul că au fost semnalate divergenţe cu privire la felul cum trebuie folosită în învăţămîntul general, nu ne vom mira de faptul că referatele publicate în paginile volumului de faţă se ocupă destul de aproape de gramatica academică. A reieşit din dezbateri că este necesar să se elimine din practica predării unele greşeli, semnalate de Gramatică, de exemplu definirea persoanei a III-a ca cea despre care se vorbeşte (ca şi cînd n-am putea vorbi despre noi înşine), sau definirea stilului indirect ca reproducerea vorbelor altcuiva (ca şi cînd n-am putea reproduce în stil indirect propriile noastre vorbe, sau în stil direct vorbele altcuiva).

Apare de asemenea normal ca, mergînd pe linia propusă de Gramatica Academiei, să se elimine din predarea limbii române unele probleme care nu au nimic de-a face cu gramatica, sau chiar dacă au ceva de-a face, se ajunge la ele numai pe o cale indirectă şi anevoioasă. Astfel nu avem de ce să cerem elevilor să distingă între fiinţe şi lucruri (ca şi cînd fiinţele n-ar fi lucruri sau ca şi cînd ar fi foarte clar pentru adulţi unde este limita între unele şi altele), sau între abstract şi concret (cînd, de fapt, toate cuvintele sînt abstracte, iar limita între mai mult sau mai puţin abstract este atît de flotantă).

Pe de altă parte s-a subliniat faptul că nu toate problemele tratate mai mult sau mai puţin explicit în Gramatică trebuie cunoscute şi însuşite de elevi. Este preferabil să fie evitate chestiunile controversate şi mai cu seamă acelea care comportă răspunsuri diferite după punctul de vedere din care sînt privite, de exemplu nu este cazul să se ia o poziţie unică şi categorică în privinţa felului cum trebuie analizate locuţiunile : în bloc, ca şi cînd ar forma un singur cuvînt, sau luîndu-se fiecare cuvînt al lor separat. S-a remarcat că se dă uneori elevilor, la examene sau la concursuri, să analizeze texte asupra cărora profesorii nu au toţi aceeaşi opinie, pentru că ele pot fi în mod legitim analizate în diverse feluri, sau chiar, uneori, pentru că au rămas pînă azi obscure.

Este fără îndoială un fenomen îmbucurător că tot mai mulţi profesori elaborează lucrări privitoare la probleme de gramatică, aju-

tînd astfel să se elucideze laturile obscure ale structurii frazelor. Trebuie să-i încurajăm prin toate mijloacele ca să continue. *Dar nu trebuie să aducem în faţa elevilor discuţiile în contradictoriu şi, mai mult, este preferabil să-i lăsăm să ignoreze chestiunile prea subtile. Să le pretindem, în schimb, să cunoască foarte bine datele elementare, cu care se vor întîlni în viaţă la fiecare pas şi asupra cărora le putem prezenta o doctrină sigură.*

În acest sens s-a arătat că este bine să se folosească drept material de aplicare a cunoştinţelor texte extrase din operele studiate la literatură. Evident, în autorii valoroşi se vor putea găsi modele impecabile pentru construcţiile gramaticale. Sînt totuşi de părere să se aibă în vedere un pericol, acela de a scădea interesul pentru valoarea artistică a literaturii : profesorii de limbi clasice au căzut în acest păcat şi au dat elevilor impresia că operele autorilor vechi nu sînt bune decît pentru a exercita pe ele declinările şi conjugările.

Răspunzînd oarecum acestei critici, mai multe referate au prezentat modele de analiză stilistică a textelor literare, examinînd felul cum scriitorii folosesc materialul de limbă pentru a-şi exprima în chip artistic ideile. La aceasta n-aş avea de adăugat decît că, pentru a face această analiză, este nevoie ca profesorul să fie el însuşi înzestrat cu talent literar. Dar nu-mi ascund că pentru a preda gramatica în chip creator, şi nu dogmatic, este nevoie de asemenea de talent, lingvistic şi pedagogic.

Participanţii au fost cu toţii de acord că gramatica ar trebui să se predea, la un nivel superior, si în liceu, nu numai într-o clasă şi nu numai sub forma de exerciţii.

Reuniunea s-a dovedit fructuoasă, atît prin schimbul de păreri şi de informaţii, cît şi prin concluziile la care s-a ajuns. Publicînd referatele, le punem la îndemîna tuturor celor care se interesează de gramatică şi sîntem convinşi că în special profesorii le vor recunoaşte utilitatea.

LEI 4,25